



UNIVERSITETET I AGDER

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad kan de påvirke kvalitet og trivsel?

Birthe Rokne Stensland og Mai-Brit Vegge

Veiledere

Førstelektor Ivar Amundsen og førstelektor Atle Svendal

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2010

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for arbeidsliv og innovasjon

Forord

Vi har i ett og et halvt år vært prosesskonsulenter og aksjonsforskere ved et bo- og dagsenter i Agder. Vi vil benytte anledningen til å takke alle dere ansatte som har tatt oss studenter innenfor grensene til noen av deres praksisfellesskap. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deres erfaringer, velvillighet og engasjement. Samtalene med dere har vært verdifull læring for oss.

En spesiell takk vil vi gi våre veiledere, Ivar Amundsen og Atle Svendal, for at dere har kommet med mange inspirerende innspill, konstruktiv kritikk og hjulpet oss med å strukturere tankene våre.

Takk til korrekturleseren vår, for at du tok deg tid og bidro til en bedre oppgave.

Vi vil sist, men ikke minst, takke våre ektefeller og familier, takk for innspillene, nysgjerrigheten og den støtten dere har vist oss underveis.

Sammendrag

Vi har i denne oppgaven hatt fokus på praksisfellesskap i en virksomhet og den uformelle læringen som skjer i slike fellesskap. Vi har tatt utgangspunkt i et bo- og dagsenter i Agder, som har relativt få ansatte. Vi er allikevel av den oppfatning at denne formen for sosialisert læring vil oppstå i en hver organisasjon uavhengig av størrelse. Problemstillingen som vi ønsker å finne svar på gjennom denne oppgaven er: *Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?*

Oppgavens intensjon er å presentere og redegjøre for hva som kjennetegner praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret. For å belyse denne sosiale samhandlingen og den uformelle læringen som skjer mellom kollegaer har vi hatt et hovedfokus på Etienne Wengers teori om læring og om hans forståelse av kulturfenomenet praksisfellesskap. Oppgaven beskriver hvordan de ansatte gjennom felles gjensidig engasjement, felles virkelighet og felles repertoar i praksisfellesskapet stimulerer til kunnskap og utvikling. Vi har i tillegg hatt fokus på om denne kunnskapsutviklingen kan påvirke virksomhetens bærekraft, herunder kvalitet og trivsel. For å kunne besvare problemstillingen og i tillegg underbygge og supplere Wengers syn på sosial læring har vi benyttet ulike tilleggs litteratur.

Vi fant det mest hensiktsmessig å benytte kvalitativt forskningsintervju i form av gruppeintervjuer. Vi har intervjuet 9 ansatte høsten 2010. I tillegg har vi ulike funn fra gruppeintervjuene høsten 2009, her hadde vi 12 informanter. Vi har også brukt data fra andre kvalitative metoder: kortmetoder og observasjon. Videre underbygger og drøfter vi våre funn med data fra kvantitative undersøkelser med spørreskjema.

Med hensyn til Wengers praksisfellesskap viser vi i drøftingen at våre empiriske funn i all hovedsak sammenfaller med hans teoretiske forståelse. Vi konkluderer med at det er praksisfellesskaper til stede ved bo- og dagsenteret. Vi finner allikevel at empirien ikke alltid er helt sammenfallende med Wenger sine teorier. Våre funn viser at organisasjonsstrukturene er vesentlige for etablering av praksisfellesskap i en liten turnusvirksomhet. Majoriteten av praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret har sitt utspring i organisasjonsstrukturer. De ansatte er avhengige av at organisasjonsstrukturen legger til rette for samhandling og dermed utvikling av engasjement og identitet i disse praksisfellesskapene. Vi mener også at vi har funn på at en sentralt fremforhandlet virksomhet kan virke mer inn på den lokale

forhandlingen enn det Wenger beskriver. Fremforhandlingen av virksomheten begrenses av prinsippet om faglig forsvarlighet og andre nasjonale retningslinjer i denne type institusjon.

Bo- og dagsenteret i Agder har en sterk og samlende organisasjonskultur som er implementert i praksisfellesskapene. Det er også av denne grunn at vi har valgt å se på kulturen i et integrasjonsperspektiv, fordi vi finner dette mest sammenfallende med kulturen i praksisfellesskapene. Praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret bruker tingliggjorte begreper når de meningsforhandler. De benytter *"godt miljøarbeid"* og ulike prosedyrer som fokuspunkter, samt at de er aktivt deltagende i meningsforhandlingen gjennom medlemskap, samspill og gjensidighet i et eller flere praksisfellesskap. Dette gjør de for å skape en meningsfylt arbeidshverdag. De ansatte har en opplevelse av at gode relasjoner er med på å fremme læring, øke motivasjon for mer kunnskap og styrke trivselen. Utviklingen av slike velfungerende praksisfellesskap, mener vi, fremmer kvalitet og trivsel.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn	7
1.1	Vårt utgangspunkt for oppgaven	7
1.2	Problemstilling.....	8
1.3	Avgrensing.....	9
1.4	Oppgavens struktur.....	10
2	Teori	11
2.0	Innledning.....	11
2.1	Begrepet bærekraftig virksomhet med hensyn til kompetanse.....	11
2.2	Organisasjonskultur	14
2.3	Etiske forutsetninger for samarbeid.....	18
2.4	Wengers læringsteori	19
2.5	Praksisfellesskap.....	21
2.5.1	Meningsforhandling, deltagelse og tingliggjørelse	26
2.5.2	Kilder til sammenheng i et fellesskap	29
2.5.3	Læring	31
2.5.4	Grenser	33
2.6	Identitet	36
2.6.1	Identitet i praksis	37
3	Metode.....	40
3.0	Innledning.....	40
3.1	Valg av forskningsmetode	40
3.2	Forskningsintervjuet	43
3.2.1	Gruppeintervju	48
3.2.2	Etikk i forskningsintervjuet.....	49
3.3	Kortmetode	50

3.4	Observasjon	51
3.5	Spørreskjema	54
3.6	Datakvalitet.....	56
3.6.1	Utvalg	56
3.6.2	Validitet og reliabilitet	57
3.6.3	Oppsummering	63
4	Resultater, funn og drøfting	64
4.0	Innledning	64
4.1	Praksisfellesskap ved et bo- og dagsenteret i Agder	64
4.2	Meningsforhandling gjennom deltagelse og tingliggjørelse	73
4.2.1	Meningsforhandling i praksisfellesskapene	73
4.2.2	Dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse	74
4.3	Utvikling av identitet i praksisfellesskap.....	78
4.4	Grenser og mekling	83
4.5	Kultur for læring i praksisfellesskapene	89
4.5.1	Læringsbegrepet	89
4.5.2	Fire premisser for læring	91
4.6	Praksisfellesskapenes påvirkning på kvalitet og trivsel	99
4.6.1	Praksisfellesskapene påvirkning på kvalitet.....	100
4.6.2	Praksisfellesskapenes påvirkning på trivsel	103
4.7	Ledergruppen - et eksempel på et praksisfellesskap	108
5	Konklusjon	112
6	Bibliografi	117
7	Vedlegg	120
	Vedlegg 1	120
	Vedlegg 2	121

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

Vedlegg 3	122
Vedlegg 4	124
Vedlegg 5	126
Vedlegg 6	127

1 Innledning og bakgrunn

1.1 Vårt utgangspunkt for oppgaven

Vi har i løpet av studiet ”Master i ledelse med spesialisering innen personalledelse og kompetanseutvikling” ved Universitetet i Agder, vært prosesskonsulenter og aksjonsforskere i tre ulike prosjekter ved et bo- og dagsenter i Agder. Bo- og dagsenteret består av fem HVPU-boliger og et dagsenter. Det er 27 fast ansatte som jobber i turnus. Mange av medarbeiderne jobber deltid. Det er totalt seks faste brukere av bo- og dagsenteret.

Vi har i ulike prosesser ved virksomheten opplevd at ledelsen og medarbeideren har et ønske om å styrke sin organisasjon. Medarbeiderne har evne til å tilegne seg kompetanse gjennom ulike former for arbeidsfellesskap, arbeidsgrupper og felles prosjekter, enten kun lokalt eller i samarbeid med andre tilknyttede virksomheter. Bo- og dagsenteret har det siste året tatt i bruk en elektronisk pasientjournal. I tillegg har virksomheten gjennomført ulike kompetansehevings tiltak, startet veiledningsgrupper og avsatt tid til småprat. Videre har en ledergruppe blitt innført som en ny struktur i organisasjonen. Vi opplever at de ansatte fortsatt ønsker en videreføring og styrking av denne erfaringsbaserte kompetansen de sitter inne med. Vi har flere funn fra denne perioden som forteller oss at medarbeiderne ved bo- og dagsenteret operer godt sammen i smågrupper med hensyn til kompetanseheving. Utvikling og videreføring av kompetanse, mener vi, er med på å øke virksomhetens bærekraft.

Bo- og dagsenteret holder til i en kommune som har en overordnet målsetning for alle sine enheter: *”fremst på kvalitet og trivsel”*. Hvordan fremmer man kvalitet og trivsel?

Empirien vår, som viste oss at human kapitalen ved bo- og dagsenteret utviklet sin kompetanse i smågrupper, gjorde oss nysgjerrige på om disse fellesskapene påvirker kommunens målsetning. Hvilke forutsetninger må ligge til grunn i et velfungerende arbeidsfellesskap? Hvilke normer, verdier, felles virkelighetsforståelser bygger disse praksisfellesskapene på? Hvordan inkluderes nyansatte og vikarer i disse fellesskapene? Har medarbeiderne en felles forståelse av og et eierforholdt til målsetningen? Er det et sprik mellom der bo- og dagsenteret er i dag og der virksomheten ønsker å være? I så fall, hvorfor er det et sprik?

Vi har fulgt bo- og dagsenteret fra august 2009 til november 2010. Mye av tiden vi har vært ved bo- og dagsenteret har vi som aksjonsforskere jobbet ut fra et radikalt humanistisk paradigme. Vi har da hatt de ansatte i sentrum, og vi har lelt etter løsninger på ulike problemer i virksomhetens menneskelige kapital. Vi velger i denne oppgaven et mer fenomenologisk ståsted, der vi ser på den fortolkede, diskursive organisasjonen. Det er ikke sikkert at alle utfordringer ved virksomheten løses ved at de ansatte får snakke, småprate eller dyrke sine praksisfellesskap. Vi vil i denne oppgaven tilstrebe et mer kollektivt forståelsesnivå og vil prøve å gi mening til det vi ser og hører. Oppgavens fokus er praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret. Fenomener som vi finner i disse praksisfellesskapene vil vi ramme inn i teorier og søke å få frem en mening og en kollektiv forståelse. Vi ønsker å undersøke den generelle holdningen til dette temaet i virksomheten. Vi søker ikke lengre å være aksjonsforskere, men å sette den intersubjektive virkelighet inn i en teoretisk ramme.

1.2 Problemstilling

Wengers læringsteori om praksisfellesskaper og kommunen sitt overordnede mål har vært vårt utgangspunkt for å formulere problemstillingen. Vi ønsker å se på om våre funn fra empirien sammenfaller eller avviker med allerede eksisterende teori. Problemstillingen vi vil jobbe ut fra er:

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

Problemformuleringen er todelt og vi vil følgelig drøfte delene hver for seg før vi konkluderer. Svaret på spørsmålene blir interessante for oss blant annet på grunn av læringsverdien. Forhåpentligvis blir svaret også interessant for bo- og dagsenteret, spesielt med tanke på videre planlegging av virksomhetens organisasjonsdesign. Oppgaven kan også være et innspill til kommunen hvis de ønsker å realisere sin overordnede målsetting "*fremst på kvalitet og trivsel*". Oppgaven kan kanskje gi svar på hvordan generelle mål realiseres i den daglige tjenesteutøving.

1.3 Avgrensing

Hadde vi valgt et annet ståsted enn det fenomenologiske ville oppgaven hatt et annet utgangspunkt og dermed gitt andre svar. Men vi har altså i denne oppgaven vært opptatt av å beskrive hvordan fenomener og situasjoner oppleves basert på en subjektiv fortolkning av våre datakilder. Vi har i oppgaven valgt en deduktiv fremgangsmåte. Vi har brukt foreliggende teori og testet den opp mot den aktuelle empirien, med utgangspunkt i problemformuleringen. Dette har vi gjort på en planmessig og systematisk måte for å etablere kunnskap om praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret.

Når Wenger bruker ordet virksomhet¹ i forbindelse med praksisfellesskapene forstår vi dette som en samlebetegnelse på de aktiviteter eller det arbeidet som utøves ved bo- og dagsenteret. Vi opplever at virksomhet er vanskelig å få omskrevet til noe som er klarere og bedre, og har derfor valgt å bruke begrepet i denne oppgaven. Wenger snakker i tillegg om ”forhandling av virksomheten,” og vi bruker også dette begrepet uten å omskrive det. I begrepet legger vi at det foregår en avklaring mellom medlemmene i praksisfellesskapet vedrørende beste arbeidsmåte.

Identitet er et omfattende begrep, og metodene vi har benyttet har vært utilstrekkelige til å utredde alle aspekter ved identitetsdannelse i praksisfellesskapene. Vi har allikevel valgt å gå kort inn på dette temaet.

Vi har vært både prosesskonsulenter og aksjonsforskere ved bo- og dagsenteret i Agder, men i forbindelse med denne oppgaven har vi vært forskere. Forsker er derfor den benevnelsen vi vil bruke om oss selv i denne oppgaven. Knutepunktet for oppgaven har vært hvordan ansatte opplever at praksisfellesskapene fungerer, men vi har ikke hatt direkte fokus på organisasjonskulturen generelt, til det har tiden vår ved bo- og dagsenteret vært for knapp. I tillegg har vi i noen grad sett på hvordan organisasjonsstrukturene er med på å styrke utviklingen av praksisfellesskapene, uten at vi har kartlagt organisasjonsstrukturen i sin helhet.

¹Virksomhet: aktivitet, arbeid (Kunnskapsforlaget, ordnett.no - Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste)

I oppgaven drøfter vi kvalitet og trivsel. Vi har valgt å se på bærekraft som ivaretagelse av arbeidstakerne med hensyn til faglig kompetanse og trivsel. Kvalitet inneholder mange dimensjoner, men vi velger å fokusere på kvalitet som kompetanseheving, da informanter og kommune fremhever dette som avgjørende for kvalitet. Tillit eller mangel på tillit er en etisk utfordring. Dette har vi valgt å belyse fordi vi opplever tillit som vesentlig for å kunne skape gode læringsarenaer, samt fremme kvalitet og trivsel i en virksomhet. Men oppgaven har ikke til hensikt å gå inn i alle etiske utfordringer man møter i mellommenneskelige relasjoner.

Oppgaven har ikke ambisjoner om å si noe om hvordan praksisfellesskap generelt fremmer eller hemmer kvalitet og trivsel, men vil forsøke å redegjøre for hvordan praksisfellesskapene fungerer ved et bestemt bo- og dagsenter i Agder. Vi håper at det kan trekkes paralleller og overføres kunnskap til lignende virksomheter, men dette er som sagt ikke oppgavens intensjon.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I dette kapitlet har vi beskrevet bakgrunnen for valg av tema og vårt ståsted, i tillegg har vi presentert vår problemstilling og avgrensning. I neste kapittel presenterer vi kort vår forståelse av begrepene bærekraft, organisasjonskultur samt begrepene kvalitet og trivsel. Vårt hovedfokus i teorikapitlet er Wengers teori om praksisfellesskap, men vi vil for å understøtte denne teorien også komme inn på Wengers læringsteori og Illeris sitt syn på begrepet læring. Videre i kapittel tre redegjør vi for de metodene vi har brukt og hvordan disse har påvirket resultatene vi har fått. Deretter i kapittel fire presenterer og drøfter vi våre funn og resultater opp mot det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Vi vil presentere hvorfor vi mener at kulturfenomenet praksisfellesskap eksisterer ved bo- og dagsenteret, før vi går inn på hvordan disse oppstår og fungerer. Deretter vil vi se på om disse uformelle læringsarenaene fremmer kvalitet og trivsel. Vi presentere ledergruppen ved bo- og dagsenteret som et eksempel på et funksjonelt praksisfellesskap. I det siste kapitlet vil vi konkludere våre funn i forhold til oppgavens problemstilling.

2 Teori

2.0 Innledning

I dette kapitlet presenteres de teoretiske utgangspunktene vi har valgt for å redegjøre for problemstillingen vår. Etienne Wengers læringsteori om praksisfellesskaper og kommunens overordnede målsetning har vært utgangspunkt for å formulere en problemstilling (Jf 1.2). Underveis i dette kapitlet bruker vi i tillegg noen andre teorier for å belyse, supplere og nyansere Wengers teori. Vårt ønske er at flere teoretiske perspektiver skal bidra til en mer utfyllende forståelse.

2.1 Begrepet bærekraftig virksomhet med hensyn til kompetanse

Begrepet bærekraft brukes som regel for å beskrive økonomiske, institusjonelle, sosiale og miljømessige faktorer i samfunnet. Bærekraftig utvikling ble første gang brukt i Brundtlandsrapporten og ble der definert som:

"Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs," (Report of the World Commission on Environment, 1987, s. 24)

Bærekraftig utvikling baserer seg i utgangspunktet på tre grunnpilarer; naturmiljø, økonomi og sosiale forhold. Miljøfaktoren er den som har vært mest fremtredende i debattene, men innholdet i begrepet "bærekraft" har vært gjenstand for flere diskusjoner. Det er allikevel en enighet i de fleste handlingsprogram at bærekraftig utvikling omhandler noen felles prinsipper. Det ligger blant annet i uttrykket at det skal være en samordning av miljømessige, sosiale og økonomiske mål i planlegging og handling. Det bør ikke være noe tap av humankapital eller naturkapital, og det skal foregå en kontinuerlig forsvarlig forbedring. Dette betyr at det ved bærekraftig utvikling er behov for en god planlegging. Dersom vi ser på bærekraft i et litt utvidet perspektiv kan det også dekke ivaretagelsen av arbeidstakere, blant annet i form av økt trivsel blant medarbeiderne.

Vi opplever at bo- og dagsenteret sin organisasjonsstruktur har flest likhetstrekk med det Mintzberg definerer som det profesjonelle byråkrati (Jacobsen, 2008, s. 79). Hovedtrekket ved det profesjonelle byråkrati er at makten som regel er spredt og desentralisert, dette fordi medarbeiderne utvikler en unik hverdagskunnskap som sjefene ikke har. Arbeidsoppgavene utføres i møte med mennesker og løsningene må gjerne komponeres fra gang til gang. For å få til en bærekraftig utvikling ved bo- og dagsenteret mener vi at det er viktig å fokusere på kompetanseheving hos medarbeiderne, da dette vil fremme økt kvalitet på tjenestene de leverer og økt trivsel både for beboerne og de ansatte. Kompetanseheving vil dermed gi en økt verdiskapning og bærekraft i virksomheten.

Linda Lai definerer kompetanse slik: *"kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål"* (Lai, 2004 , s. 48). De fire komponentene, i kompetansebegrepet til Lai, er vanskelige å skille fra hverandre når en skal beskrive en persons kompetanse. Kunnskapskomponenten i kompetanse er sentral. Denne form for kunnskap blir ofte relatert til boklig lærdom. Mye av kunnskapen vi har er ikke internalisert, med andre ord taus kunnskap. Kunnskap og ferdigheter er ofte knyttet sammen og man trenger tid til refleksjon for å lære. Ferdighet er den kompetansekompenten som er knyttet til konkret og praktisk handling. Ferdigheter knyttes også ofte opp mot taus kunnskap. Årsaken til dette er at man ofte utvikler ferdigheter over tid gjennom erfaring og trening eller observasjon av andres adferd. Evnene våre påvirker hvilke kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som vi er i stand til å tilegne oss (Lai, 2004 , ss. 50-51). Holdningene våre påvirker hvordan oppgaver utføres, for eksempel hvordan vi stiller oss til kompetanseutvikling. Lai mener at læring er tilegnelse av kompetanse som gir relativt varige endringer i atferd. I denne oppgaven velger vi også å inkludere ordet læring i begrepet bærekraft. Dette innebærer at tilrettelegging og fokus på kompetanseutvikling også er sentralt i en virksomhet som ønsker å fremstå som en bærekraftig virksomhet. Begrepet kompetanseutvikling favner også den uformelle læringen i dagliglivet, på arbeidsplassen. Det dekker læring gjennom samspill mellom likestilte (Torp & Schøne, 2005, s. 60).

Kompetanseheving mener vi vil fremme både kvalitet på tjenester eller produktet, og øke trivselen til de ansatte. Dette vil igjen ha sammenheng med, og innvirkning på, en organisasjons bærekraft. Kommunen, som bo- og dagsenteret holder til i, har en overordnet

målsetning for alle enhetene i kommunen; *”fremst på kvalitet og trivsel”*. Dette blir utdypet med fire fokusområder, følgende er relevant for bo- og dagsenteret og vår problemstilling:

- Fremst på kvalitet i kommunale tjenester.
- Fremst på trivsel og arbeidsmiljø for kommunens ansatte (Kommuneplan 2009-2010, 2010).

Kommuneplanen fremholder at det er viktig å jobbe med kvalitet og trivsel, herunder arbeidsmiljø, kompetansenivå, ledelseskvalitet og tidsriktige lokaler, for å få et godt tjenestetilbud. Kommunen har tatt i bruk ulike systemer for definering og målrettet utvikling av kvaliteten på de kommunale tjenester, herunder Profil² som er en elektronisk pasientjournal og KvalitetsLosen³, som er et kvalitetsstyringssystem. Videre vil kommunen satse på kompetanseutvikling og ha fokus på tiltak som bidrar til et godt arbeidsmiljø (Kommuneplan 2009-2010, 2010). Kommunens overordnede målsetning *”fremst på kvalitet og trivsel”* er en lett kommuniserbar tekst. I følge Torodd Strand vet vi lite om slike tekster virker på atferden i en organisasjon. Han antar, dersom de er svært enkle, at de kan ha moderat til ingen effekt utad, men at de kan være en hjelp for personalet til å definere en kjerne i virksomheten på en retorisk tiltalende måte, og at verdier og mål kan virke styrende (Strand, 2007, s. 205).

Vi vil i oppgaven se på praksisfellesskaper på bo- og dagsenteret som mulige læringsfellesskaper. Læring i arbeidslivet er forbundet med kompetanseheving. Muligheter for slik læring kan dermed ha innvirkning på arbeidsplassen og på arbeidstakeren – og da også på muligheter for verdiskapning. Kan praksisfellesskapene fremme kvalitet og trivsel? Vil praksisfellesskapene gi en høyere kvalitet på tjenesten som tilbys og øke trivselen blant ansatte og brukere?

² Profil (Visma Omsorg Profil) – elektronisk pasientjournal, en komplett løsning for pleie-, rehabiliterings- og omsorgstjenesten i en kommune. Data som registreres, gjenbrukes effektivt i alle moduler og oppdatert informasjon er tilgjengelig, uavhengig av tid og sted. Løsningen effektiviserer arbeidet i sektoren og enhetene på en måte som gir mer tid til brukerne og økt kvalitet på informasjonsbehandlingen (Visma).

³ KvalitetsLosen er et internkontrollsystem som blant annet inneholder kvalitetsdokumentasjon, muligheter for avviksrapportering og tiltak, risikoanalyser og et redskap til balansert målstyring/kommunal styring (KvalitetsLosen AS).

Pål Torp og Hege Schøne hevder:

”Opplæring innebærer at det brukes tid og ressurser på aktiviteter som ikke kaster noe av seg på kort sikt, men som bidrar til å øke kvaliteten på personkapitalen, og som vil gi avkastning i fremtiden – i form av høyere produktivitet ved at arbeidet utføres raskere og med bedre kvalitet.” (Torp & Schøne, 2005, s. 61)

Arbeidet kan oppleves mindre belastende, mer meningsfylt og mer interessant. Alternativt kan den ansatte få en høyere trivselsfaktor gjennom en følelse av mestring (Torp & Schøne, 2005, s. 71). Tilrettelegging for praksisfellesskap i virksomheten kan på denne måten bli en investering i personalkapital.

Vi har i følge Torp og Schøne (2005) ulike former for kompetanse, blant annet bedriftsspesifikk, også kalt lokal kompetanse, og generell kompetanse. Ved bedriftsspesifikk kompetanse øker produktiviteten kun i den virksomheten opplæringen er gitt, mens ved den generelle kompetansen er kompetansen overførbar, produktiviteten i andre virksomheter øker også. For den bedriftsspesifikke kompetansen kan det igjen skilles mellom oppgavespesifikk og organisatorisk kompetanse. Den oppgavespesifikke kompetansen gir kun forståelse og ferdigheter for visse typer arbeidsoppgaver. Mens den organisatoriske kompetansen kan nyttiggjøres ved ulike typer oppgaver i virksomheten (Torp & Schøne, 2005, s. 62). Når Torp og Schøne (ibid.) snakker om kompetanseheving mener de først og fremst den kompetanseheving som skjer når en går ut av sine ordinære arbeidsoppgaver for å lære noe nytt. Men det kan også skje mens en arbeider (Torp & Schøne, 2005, s. 63). Det er sistnevnte kompetanse vi vil legge vekt på i denne oppgaven.

2.2 Organisasjonskultur

Det er flere ulike perspektiver på organisasjonskultur, vi har valgt et funksjonelt perspektiv når vi ser på organisasjonskulturen ved bo- og dagsenteret. Vi ønsker å se på hva de ansatte ved bo- og dagsenteret har som felles forståelse om når det gjelder tenking og atferd. Vi har derfor valgt å bruke definisjonen til Henning Bang:

"Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsen." (Bang, 1995, s. 23)

Bang (1995) beskriver kulturens innhold som fire kjerneelementer. Disse fire kjerneelementene er grunnleggende antagelser (som for eksempel tillit og tilhørighet), virkelighetsoppfatninger, samt verdier og normer. Mer ytre manifestasjoner, såkalt kulturuttrykk, er atferdsuttrykk, verbale, materielle og strukturelle uttrykk. Atferdsuttrykk er handlinger, uttrykte følelser og uttalte verdier, normer og oppfatninger. Det verbale uttrykk er humor, språk, sjargong eller historier. Kulturuttrykkene er synlige og lettere påvirkelige enn kjernen i en kultur. En utenforstående kan raskt legge merke til dem, men de kan allikevel være vanskelig å tyde.

I en organisasjon finnes det ofte ikke kun en felles kultur men ofte flere sett med ulike subkulturer. Disse subkulturene kan oppstå som følge av medlemmene føler et tetter fellesskap. Bang (1995) viser til Trice & Beyer (1993) og Schein (1984) og når han beskriver betingelsene for utvikling av organisasjonskultur. Trice & Beyer (1993) sine tre grunnleggende betingelsene er: hyppig og nær kontakt, felles delte erfaringer og felles personlige karakteristika. Schein (1984) fremholder følgende faktorer som må være til stede for at en kultur skal utvikles; fellesskapet må være av en viss varighet slik at medlemmene har opplevd og delt betydningsfulle problemer, medlemmene i fellesskap må ha løst disse problemene og observert effekten av løsningene. I tillegg må fellesskapet ha tatt inn nye medlemmer og sosialisert de nye medlemmene i gruppens måte å arbeide på. (Bang, 1995, s. 29). Kultur er i følge Strand et viktig filter til å tolke omverdenen gjennom (Strand, 2007, s. 185). Strand (2007) er også av den oppfatning at kultur er tillært over tid. Kulturen gir muligheter til å håndtere usikkerhet og kriser, og gir mulighet til å identifisere andre og sette grenser mot dem (Strand, 2007, s. 185). Medlemmene vil ta med seg egne kulturer inn i kulturen, slik som profesjoner, religion, nasjonalitet og kjønn. Disse gir alle nyanser, til den kulturen som holder gruppen sammen.

Kulturen i en virksomhet kan gi de ansatte en trygghet og en forutsigbarhet fordi de vet hva de har å forholde seg til, med andre ord et stabilt miljø. Felles kultur medfører også at de ansatte identifiserer seg med virksomheten. Kulturen kan virke konserverende, en hindring for utvikling av virksomheten, mens spenninger mellom kulturer kan også gi mulighet for

endringer (Strand, 2007, s. 190). Når Bang (1995) beskriver en kultur bruker han uttrykket funksjonell eller dysfunksjonell avhengig om kulturen er hensiktsmessig eller ikke i forhold til en målsetning. Han påpeker at det er viktig å se på både kulturens styrke og dens innhold for å kunne bestemme om kulturen fremmer eller hemmer organisasjonen. Om kulturens innhold fremmer eller hemmer organisasjonens målsetninger er avhengig av blant annet hvor realitetsforankret innholdet i kulturen er. En kultur som eksempelvis tar utgangspunkt i delte fantasier (vi har rett, alle andre har feil) eller antagelser kan lett bli dysfunksjonell (Bang, 1995, s. 110).

Den kulturelle oppfatningen av en organisasjon kan i følge Dag Ingvar Jacobsen (2008) deles i tre ulike perspektiver; integrasjonsperspektivet, differensieringsperspektivet⁴ og fragmenteringsperspektivet⁵. Integrasjonsperspektivet beskriver organisasjonskulturen som en sterk, enhetlig og samlende kultur. Medlemmene i en slik organisasjon deler de samme verdiene og normene, og har det samme verdenssynet (Jacobsen, 2008, s. 123). Organisasjonen er ikke bare et sted de jobber og får sin lønn, men det er et sted de setter pris på og er villige til å kjempe for, yte litt ekstra. Medlemmene oppfatter seg som en del av en ”stor og lykkelig familie” (Jacobsen, 2008, s. 123). Vi mener at det i en sterk, samlende og enhetlig kultur kan tillattes små subkulturer når hovedkulturen er gjennomtrengende.

Det er både fordeler og ulemper forbundet med en sterk kultur. Gruppetenkning er, i følge Bang (1995), et fenomen som kan oppstå i en gruppe som har en for sterk og tett kultur. Kjennetegnene på en sterk kultur er at den er deles av mange i organisasjonen. Desto flere i organisasjonen som deler normer, verdier og virkelighetsoppfatninger desto sterkere og mer gjennomtrengende virker den på medlemmenes adferd. Det samme er tilfelle når fortolkningen av kulturen er lik og intensiteten i de delte opplevelsene er høy, dette er også med på å øke styrken til gruppen. Desto mer homogen en gruppe er, desto større er sannsynligheten for at kulturen blir dypere delt og likt fortolket. Historien som medlemmene har felles er også med på å øke kulturens styrke. Har medlemmene en lang og stabil historie styrker denne kulturen (Bang, 1995, ss. 104-105). Ved bo- og dagsenteret er det bare kvinner

⁴ Differensieringsperspektivet beskriver organisasjonskultur med fokus på hvordan en kultur består av flere ulike kulturer, subkulturer (Jacobsen, 2008, s. 122).

⁵ Fragmenteringsperspektivet henspeiler på en organisasjonskultur som har uklare, inkonsistente, mangfoldige og ofte motstridende verdier i hele organisasjonen (Jacobsen, 2008, s. 122)

som jobber, og de har en relativ lik faglig bakgrunn. Mange har jobbet der helt fra oppstarten av enheten.

I en sterk og tett kultur vil atmosfæren være tilsynelatende harmonisk og konfliktfri, kritisk tenkning som avviker fra gruppens ideer, verdier og normer blir slått hardt ned på. Det regjerer en sterk ”Vi-følelse” i en slik gruppe, de utenforstående kan bli betraktet som ”fiender”. Lojaliteten i en sterk kultur er høy, noe som er positivt så lenge medlemmene ”trekker lasset” i riktig retning (Bang, 1995, s. 110). Fordelen med en sterk kultur er at medlemmene blant annet kjenner de verdier og virkelighetsoppfatninger som gjelder i organisasjonen. En sterk kultur kan ved å være samlende og motiverende hjelpe organisasjonen med å nå et gitt mål. Bang (1995) påpeker at dersom kulturen er enhetlig og organisasjonen har en høy institusjonaliseringsfaktor kan kulturen bli mer fokusert på å ivareta egen kultur enn å levere gode økonomiske resultater. En slik kultur kan virke konserverende både på seg selv og på organisasjonen. Dersom en slik sterk kultur har eksistert lenge kan den, i følge Jacobsen (2008), ofte virke som en barriere mot endring. Dersom ikke det er slik at kulturen vektlegger tilpassningsevne, fleksibilitet og endring (Jacobsen, 2008). For at en sterk kultur skal fremme fleksibilitet og læringsevnen er det viktig å være bevisst på hvilke faktorer som hemmer eller fremmer læring (Bang, 1995, s. 113). Faktorer som kan virke hemmende på læring kan være manglende innflytelse, rivalisering, negativ feedback eller en kollektiv motstand mot informasjon og ny kunnskap. Faktorer som kan virke fremmende på læring kan være at atmosfæren er personlig og preget av samarbeid. Når gruppen har et aksepterende, trygt klima og når man gir hverandre konstruktive og personlig feedback skaper det også nytenkning og kreativitet (Bang, 1995, s. 115).

Bang (1995) hevder at den overordnede funksjonen kulturen har er å lage orden og forutsigbarhet i en ellers uoversiktlig verden. Kulturen representerer vårt kognitive kart, slik at vi evner å forholde oss til vårt komplekse miljø. Bang (ibid.) hevder at organisasjonskulturen styrer medlemmenes atferd ved at den gir ulike modeller for handling. Den virker også integrerende og angstreduserende på organisasjonsmedlemmene. Kulturen vil produsere en struktur og disse to vil gjensidig legitimere og understøtte hverandre (Strand, 2007, s. 189).

2.3 Ethiske forutsetninger for samarbeid.

Det er flere etiske forutsetninger som bør være til stede for at et samarbeid skal være utviklende. Vi tenker da på ansvar, åpenhet, respekt og tillit. Det er i møte med den andre at etikken oppstår. Samhandling med et annet menneske vil alltid utfordrer oss etisk (Aasland, 2008). Wenger (2008) omtaler ikke alle de etiske utfordringene eksplisitt i forholdt til sin teori om praksisfellesskap. Vi opplever spesielt tillit som en vesentlig forutsetning for samhandling, og velger derfor å gå grundigere inn på dette begrepet.

Solveig Botnen Eide m.fl. (2005) presenterer to former for tillitt: den ene formen er umiddelbar og spontan, den andre utvikles og vokser frem over tid. Tillit er et viktig element i relasjonen mellom mennesker som arbeider sammen. Denne tilliten må være gjensidig. Det er lettere for kollegaer å utfordre hverandre dersom de har tillit til hverandre. Tillit skaper trygghet, og trygghet er en forutsetning for modige handlinger. Medarbeiderne bør være seg bevisst hvor trygghetssonen til andre går. Føler en seg lurt, brukt eller villedet er det stor fare for at tilliten blir brutt mellom partene. Den umiddelbare og spontane tilliten uttrykkes i ord og handlinger. Eide m.fl. (ibid.) sier at tillit er å gi av seg selv. Frivillighet, moral og etikk knyttes også opp til tillitsbegrepet (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2005, s. 94). Når noen utleverer seg i tillit, må de også bli ivaretatt hos den de utlevere seg til.

Det er et gjensidig forhold i det med å utlevere seg og en tro på at den andre vil en vel. Det krever mot å utlevere svakheter og opplevd mestringsnivå, man gjør seg sårbar i forhold til sine kollegaer. Man viser tillit med å fortelle om sitt faktiske ståsted. For å klare dette må man være indirekte trygg på at de andre vil en vel, og at de vil hjelpe en til ny kunnskap, progresjon og mestring. En kan vise styrke ved å vise svakhet i et trygt miljø. *”Tillit skaper et fundament for omsorg, gjør aktiv empati mulig å få adgang til og forstå hva den andre virkelig trenger”* (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2007, s. 68). Det er vanligvis vanskelig å utlevere seg selv vedrørende emosjonelle temaer, man kan være redd for å bli oppfattet som inkompetent (Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2007, s. 69). I følge Georg von Krogh m.fl. (2007) er det viktig med gode relasjoner og et godt arbeidsmiljø for å få til en effektiv kunnskapsutvikling. Videre påpekes det at en generell aksept av andres følelsesliv er grunnleggende viktig for å skape dette fundamentet.

Vi har i oppgaven et fokus på hvordan praksisfellesskapene kan bidra til kunnskapsutviklingen og kunnskapsutvikling krever at man har omsorg for hverandre.

Martin Buber sier at tillit vokser frem ”... ved at man tar på seg det ansvar som deltagelse i andre menneskers liv vil innebære” (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2005, s. 96). Man forholder seg aktivt til livet. ”... man tar del i det vågestykket det er å la sjelen berøres og befruktes” (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2005, s. 97). Filosofisk sett kan vi aldri forstå et annet menneske, da ingen forstår, persiperer og tenker som andre. Man skal anerkjenne, ha ydmykhet for og åpenhet overfor hverandre. Flere ting kan hindre at tillit blir etablert. Det kan eksempelvis være fordommer, at man blir fastlåst i en situasjon eller at man ikke vil engasjere seg i en sak.

2.4 Wengers læringsteori

Det er ulike læringsperspektiver: behaviorismen, kognitivisme / konstruktivisme og sosiokulturelt. Etienne Wenger (2008) hevder at læring er mer et sosialt fenomen enn en individuell prosess og bygger derfor på det sosiokulturelle læringsperspektivet. Wengers læringsteori presenterer de faktorene som må foreligge slik at kolleger skal bruke hverandres kompetanse. Teorien beskriver videre hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. Wenger sier det slik: ”læring er ikke blot ophobning av ferdigheter og information, men en tilblivelsesprosess” (Wenger, 2008, s. 246). Læring forandrer og er med på å danne ens identitet. Læring kan være en kilde til mening og til energi (Wenger, 2008, ss. 245-246).

Wenger (2008) mener at der er fire premisser som har betydning for hans læringsteori. Det første grunnleggende premisset er at læring er en sosial prosess fordi den avspeiler antagelser om at vi er sosiale vesener. Videre mener han at kunnskap dreier seg om kompetanse, evner i forhold til verdsatte ferdigheter i det aktuelle praksisfellesskapet. Skal man erverve seg kunnskap må man være aktivt deltagende og engasjert. Til sist hevder Wenger (ibid.) at læring produserer meninger, evne til å oppleve verden og at engasjementet vårt dermed oppleves som meningsfullt.

I følge Wenger (2008) integrerer sosial læringsteori ulike komponenter som er nødvendig for å karakterisere sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess. Han tenker da på mening (læring som erfaring), praksis (læring som utførelse), fellesskap (læring som tilhørighetsforhold) og identitet (læring som tilblivelse). Disse komponentene er tett knyttet sammen og de er gjensidig definerende (Wenger, 2008, s. 15).

Wenger (2008) hevder at praksisfellesskaper eksisterer overalt. Noen er realisert, andre er ikke. Noen er potensielle, noe som innebærer at de ville ha fordel av å dele og utvikle en praksis sammen. Noen er aktive: de utfører aktivt en virksomhet, de forhandler deltagelsesformer og de skaper egne historier (Wenger, 2008, s. 258). De som arbeider på bo- og dagsenteret organiserer sine liv sammen med kollegaer, brukere og pårørende for å få arbeidet utført. Teorien sier oss at den personlige mest transformativ læring er den læring, som er forbundet med medlemskap av slike praksisfellesskap. Slike praksisfellesskap er en integrert del av dagliglivet. Vi merker dem knapt. De er uformelle, alminnelige og vi er dem sjelden bevisst – av samme grunn er de velkjente (Wenger, 2008, s. 17). Hvis vi tenker etter vet vi hvilke praksisfellesskap vi tilhører nå, hvilke vi har tilhørt og hvilke vi gjerne skulle tilhørt en gang i fremtiden. Vi kan også si noe om hvem som tilhører praksisfellesskapet vi er en del av og hvorfor disse er med. I noen praksisfellesskap er vi sentrale medlemmer, i andre har vi et mer perifert medlemskap.

Wenger (2008) mener at læring skjer gjennom deltagelse i ulike praksisfellesskap der arbeidstakerne blir engasjert i handlinger og samspill. Dette engasjement innleires i kultur og historie (Jf. 2.2). Knud Illeris (2009) er av samme oppfatning, hans grunntanke om læring er at arbeidstakerne hovedsakelig tilegner seg kunnskap på arbeidsplassen, en lærer som et resultat av den sosial prosess som man er en del av. Men Illeris (ibid.) peker i tillegg på individuell læring, der læring finner sted i mennesket. Læring i arbeidslivet skaper engasjement hos arbeidstakerne når de får komme frem med sine læringserfaringer, Illeris har en kognitiv læringsforståelse. De erfaringene som er på gulvplanet er ofte en del av den tause kunnskapen i bedriften. Medarbeidernes syn på læring er ofte jordnært og realistisk og bør spres til alle deler av organisasjonen. Organisatorisk læring er også et begrep når Illeris (ibid.) omtaler læring på arbeidsplassen. Læring på organisasjonsnivå overskrider læring på individuelt nivå. Men en ting er felles for disse tre: skal læring skje på arbeidsplassen er læringskulturen og læringsmiljøet på stedet avgjørende for læringsmulighetene. Læringsmiljøet på arbeidsplassen utgjør rammen til å lære i, både for den enkelte og for

gruppen. Læringsmiljøet er avhengig av hvor store og hvilke type belastninger en har i arbeidet sitt. Tempo og intensitet virker inn på læringsmulighetene. Er belastningene for store, i følge Illeris (ibid.), blir det verken tid eller overskudd igjen til å lære. Arbeidet må på den ene siden gi arbeidstaker utfordringer som utfordrer til læring. Samtidig må arbeidsbelastningen være slik at det er mulighet for eksperimentering, utvikling og utprøving av nye ideer.

Wenger (2008) utelukker ikke andre perspektiver på læring, men hans læringsteori fokuserer på hvordan læring foregår i fellesskapet. Han unnlater å si noe om hvordan individet erkjenner og lærer. Vi vil hevde at til tross for at læring alltid foregår i en sosial verden eller i et praksisfellesskap er det, det enkelte individ som erkjenner og som tilegner seg kunnskap. Læring handler ifølge Illeris (2009) også mye om samspillsprosesser⁶ mellom individet som lærer og de sosiale og samfunnsmessige omgivelsene. Vi skal i hovedsak se på eksempler hvor læring skjer i samspillsprosesser, gjennom deltagelse i ulike praksisfellesskap (Jf. 2.1). Illeris (ibid.) mener at læring i arbeidslivet generelt skjer ved et kontinuerlig samspill. Det sentrale er hvordan impulsene fra arbeidslivet omsettes i den individuelle læringsprosessen.

2.5 Praksisfellesskap

Ikke alle sosiale konfigurasjoner er et praksisfellesskap. På sin hjemmeside sammenfatter Etienne Wenger praksisfellesskap slik: *“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”* (Wenger, 2006). Praksisfellesskap er et fellesskap rundt et område hvor man har sakskunnskaper, et område man har en viss rett over og et område hvor medlemmene føler seg hjemme. Wenger (2008) bruker mange av organisasjonskulturens fenomener når han beskriver et praksisfellesskap (Jf. 2.2).

I praksisfellesskapet deles det informasjon, man er sammen om aktiviteter og diskusjoner og man hjelper hverandre. I et praksisfellesskap er relasjonen slik at man kan lære av hverandre.

⁶ Illeris sin læringsteori viser at læring hos mennesker er sammensatt av to prosesser som virker sammen; tilegnelses- og samspillsprosessen. Det er tre dimensjoner; sosial- og samfunnsmessig dimensjon, kognitiv og innholdsmessig dimensjon, psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon, som påvirker disse læringsprosessene (Illeris, 2009).

Sammen utvikler de et repertoar; for eksempel historier, redskaper og erfaringer, som alle kan bli en ressurs i utførelsen av jobben. Wenger (2008) sier at medlemmene i et praksisfellesskap sammen løser problemer og diskuterer utvikling. Det skjer en koordinasjon og gruppa har en synergieffekt. Praksisfellesskap skiller seg ut fra institusjonen ved at de forhandler egen virksomhet, de oppstår, utvikles og oppløses i takt med deres egen læring, de skaper egne grenser (Wenger, 2008, s. 282). Dette er lærende fellesskaper, her blir ny innsikt til kunnskap. Nykommere kan tilegne seg kunnskap. De etablerte medlemmene kan utforske radikal ny innsikt i et velfungerende praksisfellesskap. Med sterke bånd av felles kompetanse og dyp respekt for hverandres individuelle erfaringer er praksisfellesskapet den rette kontekst også for avansert læring. Et tett samspill mellom erfaring og kompetanse er et fruktbart grunnlag for læring, men det må være en spenning mellom disse to skal man være et aktivt lærende fellesskap (Wenger, 2008, s. 245).

Wenger (2008) har en rekke karakteristikk av et praksisfellesskap. Vi vil særlig legge vekt på følgende kjennetegn:

- Vedvarende gjensidige relasjoner – harmoniske eller konfliktbetonede
- Felles måte å engasjere seg i samarbeidet på
- Rask formulering av spørsmål som skal diskuteres
- Vesentlig overlapping i deltagerens beskrivelser av hvem som hører til i praksisfellesskapet
- Viten om hva andre vet, hva andre kan og hvordan de bidrar til en virksomhet
- Spesifikke redskaper, representasjoner og andre artefakter
- Spesielle måter å omgås på, herunder kommunikasjonsformer, som uttrykk for medlemskap
- En felles diskurs som avspeiler bestemte perspektiver på verden. (Wenger, 2008, s. 149)

Praksisfellesskap er et sted å være sammen, leve meningsfylt, utvikle en tilfredsstillende identitet – være menneske og ha en opplevelse av mening. Har man et kompetent medlemskap i et praksisfellesskap innebærer dette; gjensidig engasjement, ansvarlighet overfor virksomheten og et repertoar som kan forhandles (Wenger, 2008, s. 161). Illeris (2009) sier at vi har ulike sosiale fellesskap på en arbeidsplass, dette definerer han som det sosiale læringsmiljø. Læring skjer i disse sosiale fellesskapene og i de prosessene som her finner sted.

Illeris (ibid.) er enig med Wenger når han sier at arbeidsfellesskaper dannes ut fra arbeidet med felles oppgaver. Disse arbeidsfellesskapene gir grunnlag for personlige og følelsesmessige bånd mellom medarbeiderne. Fellesskapet gir nærhet, felles identifikasjon, personlig støtte og anerkjennelse. Illeris (ibid.) påpeker at dersom arbeidet oppleves meningsfylt vil medarbeiderne engasjere og involvere seg i ulike læreprosesser som oppstår. Et lærende arbeidsfellesskap skal oppmuntre til refleksjon, erfaringsutveksling og eksperimentering, ikke bare til effektiv utførelse av arbeidsoppgaver (Illeris, 2009, s. 37). Læring finner sted i den sosiale prosessen når medarbeiderne diskuterer, reflekterer og utveksler erfaringer, ideer og vurderinger med hverandre. Schön (1987) bruker begrepet "*reflection-in-action*" (Illeris, 2009, s. 35). Det å kunne ha muligheten til å reflektere mens man utfører sitt arbeide, sier oss noe om hvor viktig det er å ha ulike muligheter for sosiale fellesskap på en arbeidsplass.

Betegnelsen praksisfellesskap blir som sagt brukt for uformelle, lærende samarbeidsgrupper som grunnlag for kompetanseutvikling. Disse fellesskapene kan hjelpe organisasjonen til å gjøre taus kunnskap eksplisitt og identifisere erfaringsbasert kunnskap, samtidig som de skaper et forum for samarbeid og deling av beste praksis. Ved bo- og dagsenteret vil en slik kollektiv læring resultere i en praksis som speiler virksomheten. Praksisen tilhører et fellesskap, som er skapt over tid, gjennom en langvarig utøvelse av felles arbeidsoppgaver (Jf. 2.2).

Skal vi legge Wenger (2008) sin teori til grunn, er det som de ansatte kollektivt gjør gjennom konklusjon og kollisjon, konspirasjon og konformitet som gjør bo- og dagsenteret til det det er i praksis. De ulike praksisfellesskapene ved institusjonen kan være med på å opprettholde de ansattes evne til å utføre det arbeid de gjør. I disse fellesskapene kan de fungere som hverandres ressurser, utveksle informasjon og dele nye ideer og nye begreper. Slike praksisfellesskap gir mening i jobbhverdagen for den enkelte ansatte. Her holder de hverandre med selskap og disse praksisfellesskapene er også med på å sette farge på arbeidsdagen (Wenger, 2008, ss. 59-61). En praksis vil i følge Wenger (ibid.) være det som de ansatte ved bo- og dagsenteret har utviklet ved institusjonen, både for å utføre arbeidet, og for å ha et tilfredsstillende og meningsfylt liv når de er på jobb. Dette er en sosial praksis, det er handling i en sosial kontekst, men også i en historisk kontekst. Noe er eksplisitt, noe er taust. Det er gjennom et gjensidig engasjement i praksisfellesskapet vi kan utvikle sunn fornuft. I

praksisfellesskapet reflekteres det over egen praksis. Det forhandles, deles teorier og tanker og her utvikles det måter å forstå verden på (Wenger, 2008, s. 62).

I følge Wenger (2008) er praksis en prosess. I denne prosessen kan vi i vår hverdagserfaring oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt. Ved bo- og dagsenteret setter de seg hver ukedag ned og spiser formiddagsmat sammen med beboerne. Dette blir en gjentakende produksjon av et mønster i virksomheten, som kan gi en opplevelse av mening. Dette har de gjort før, men det skapes allikevel en ny situasjon, en ny opplevelse. En opplevelse de kan omfortolke, bekrefte, gjenforhandle eller utvide den meningshistorien de allerede har rundt denne situasjonen – en gjenforhandling av en mening i en ny kontekst (Wenger, 2008, s. 84). I denne prosessen kan de produsere mening, påvirke eller bli påvirket av hverandre. Det er en dynamisk prosess, som også er historisk. I en slik prosess er det et mangfold av faktorer og perspektiver som virker inn på løsninger; man kan velge å fortsette som før, eller man kan finne en ny type løsning. Løsningen trenger ikke være fullstendig og man må kanskje jobbe videre med den på et annet tidspunkt. Prosessen skaper hele tiden nye vilkår for videre forhandlinger og ytterligere mening (Wenger, 2008, ss. 66-68).

Yrjō Engstrøm (2001) er en av dem som kritiserer Wengers læringsteori, men vi synes at han også belyser den når han snakker om horisontal eller sideveis læring med hensyn til utvikling på jobb. Han mener vi har for vane å tenke på læring som en vertikal prosess – der vi utvikler de ansatte opp til et høyere nivå med kompetanse. Men når Engstrøm (ibid.) definerer læring og utvikling som en horisontal, sideveis prosess er dette en komplimenterende dimensjon. Praksisfellesskapene er en utmerket plass for horisontal læring. Vi vil hevde at det nettopp er slik Wengers læringsteori beskriver at praksisfellesskapene oftest fungerer; her er de jevnbyrdige og lærer av hverandre. Medarbeiderne opplever å lære av praksis gjennom en opplevelse av mening som interagerer med kompetansen (Wenger, 2008, ss. 162-163).

Wengers definisjon av praksisfellesskap mener vi også kan utfylles med Rune Assmann (2008) og Bjørn Helge Gundersen (2008) sine tanker om team og teamutvikling. Assmann definerer et team som *"en liten flerfaglig sammensatt gruppe med felles formål der medlemmene opplever felles ansvar"* (Assmann, 2008, s. 37). Når Gundersen (2008) beskriver ledergruppeutvikling hevder han at den gode samhandlingen skaper bedre trivsel, fagutvikling og personlig utvikling for enkeltmedlemmer i gruppen, den styrker trivsel og kvalitet (Gundersen, 2008, ss. 225-227). Vi mener dette også er overførbart til

praksisfellesskapene og at en styrking av praksisfellesskapene vil kunne få ringvirkninger i virksomheten (Jf. 2.1).

Teamutvikling er en kontinuerlig og vedvarende prosess og krever møteplasser. Felles læring og utvikling er viktige ingredienser (Assmann, 2008, s. 126). De ansatte ved bo- og dagsenteret har i tillegg stor grad av disposisjonsmuligheter og kan dermed gjøre individuelle prioriteringer og beslutninger innen sitt arbeid, de skårer høyt på autonomi. Illeris (2009) hevder i sin bok, "Læring i arbeidslivet", at slike arbeidstakere har større muligheter for læring enn de som har lav autonomi. Vi er opptatt av om læring, utvikling og vekst finner sted på bo- og dagsenteret. Kan de ansatte sammen ta bedre beslutninger? Vil utvikling av praksisfellesskapene og tilrettelegging for disse bli en hjelp til selvhjelp for den enkelte deltaker? Wenger (2008) hevder at det skapes ny kunnskap i meningsforhandlingen som pågår i fellesskapet. Det å lære gjennom en konkret erfaring som det reflekteres over definerer Øystein Rennemo (2006) som aksjonsbasert utvikling. I refleksjonen søker man ny kunnskap og andre alternativer. Denne kunnskapen prøver man så ut i praksis og utvikler dermed nye handlingsstrategier. Dette medfører igjen at man får nye erfaringer og kan starte refleksjonsrunden på nytt.

Gundersen (2008) mener at man kan utvikle en virksomhet ved å øke muligheten for samarbeid. Et godt samarbeid er motiverende og øker trivselen og innsatsen i de fleste sammenhenger (Gundersen, 2008, ss. 221-227). Får praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret utvikle seg kan medlemmene klare å utvikle en helhetsforståelse av sin egen arbeidsplass. Dette kan igjen gi økt handlekraft, påvirke driften, problemløsningen og det arbeidet som finner sted (Gundersen, 2008, ss. 221-227). Ved bo- og dagsenteret kan dette resultere i økt kvalitet og trivsel.

Selv om ikke praksisfellesskapene er bygd opp som strukturerte team finner vi noen av kjennetegnene på et praksisfellesskap igjen hos det Assmann (2008) beskriver som en velfungerende gruppe. Felles kjennetegn er blant annet høy gjensidig forpliktelse innad i gruppen, de stoler på hverandre, er gode til å lytte og de tar et felles ansvar for prestasjonsutfordringer. Samarbeidet mellom gruppemedlemmene krever at de er fleksible, at de forstår hverandres arbeidsmåter og hva som er de ulike medlemmenes behov. De har en reel lagfølelse basert på likeverdighet. For å utvikle et godt samarbeid er det viktig med gode kommunikasjonsferdigheter. Likeså er det viktig med en felles forståelse av verdier og

normer. Prosedyrer, arbeidsformer, disiplin, struktur og metoder vil også påvirke effektiviteten i en gruppe (Assmann, 2008, ss. 42-45).

I et team fyller medlemmene ulike roller. Mennesker er ulike både med hensyn til væremåte, personlighet og arbeidsstil. Dette er teamets viktigste ressurs, samtidig som det kan være en utfordring. Velfungerende team krever at medlemmene er bevisst ulikhetene. Et velfungerende team gir en synergieffekt (Assmann, 2008, s. 42). Assmann (2008) viser til Meredith Belbin (1993) sin kartlegging av roller eller funksjoner som må ivaretas for at et team skal være effektivt. Belbin (1993) kom frem til ni roller: igangsetter, iverksetter, fullfører, vurderer, oppfinner, ressursfinner, lagspiller og koordinator. Rollene har alle sine typiske trekk, positive egenskaper og tillatte svakheter. Et teammedlem fyller vanligvis to til tre roller ut fra naturlige egenskaper. I tillegg bruker man gjerne ekstra innsats til å fylle to-tre andre roller for å få fremdrift i arbeidsoppgavene. Lee G. Bolman og Terrence E. Deal (2009) sier at et team har mer kunnskap, større perspektivbredde og mer tid og krefter til disposisjon enn enkeltmennesker som arbeider alene. Har et praksisfellesskap en dårlig konflikthåndtering, vil dette spille inn på samhandlingen og beslutningsprosessen i gruppen. Wenger (2008) hevder at et praksisfellesskap ikke trenger å være konfliktfritt for være funksjonelt. Men vi vil hevde at dersom ikke konfliktene er faglig forankrede kan disse og manglende samhandling hindre deling og læring. Refleksjon og meningsbrytninger krever tid.

Vi har som sagt valgt å benytte oss av ordet bærekraft når vi omtaler en virksomhet som satser på verdiskapning i form av kompetanseutvikling og læring (Jf. 2.1). Virksomhetsbasert utvikling brukes ofte som et begrep der man viser til endringer som finner sted direkte i egen virksomhet, hvor formålet er å forbedre daglig virke og daglige oppgaver (Gundersen, 2008, s. 270). Det som drøftes og reflekteres over i et praksisfellesskap tar utgangspunkt i temaer som medlemmene arbeider med til daglig, det de har et felles engasjement for. Utviklingen skjer altså mens de utfører sitt daglige virke.

2.5.1 Meningsforhandling, deltagelse og tingliggjørelse

”Praksis handler om mening som en hverdagserfaring” (Wenger, 2008, s. 66). Wenger (ibid.) uttrykker at praksis er hovedsaklig en prosess. I denne prosessen erfarer vi verden og vårt engasjement i verden blir meningsfylt (Wenger, 2008, s. 65). I følge Wenger (ibid.) produserer læring mening. Dette er et uttrykk for vår skiftende evne til å oppleve verden, både

individuell og kollektiv, og vårt engasjement som meningsfullt (Wenger, 2008, ss. 14-15). Vi forstår Wenger (2008) sin fremstilling av mening som den kontinuerlige gjenbeholdelsen av mønstre som er innlemmet i det sosiale fellesskapet hvor individet opplever mening. Dette innebærer at mening ikke er noe som allerede består i det enkelte menneske eller ute i verden, men som oppstår gjennom en prosess som dannes av mange ulike faktorer og som påvirker disse.

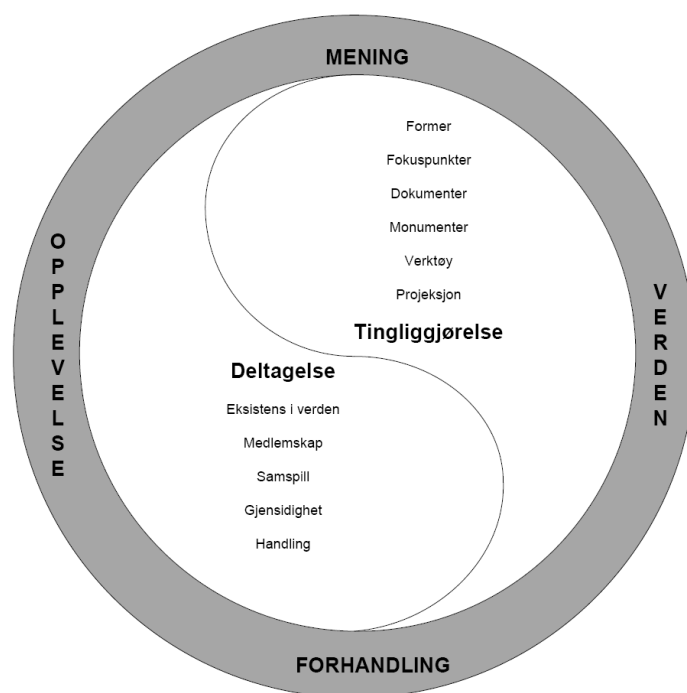
For å belyse ”mening” ytterligere bruker Wenger (2008) begrepene meningsforhandling, deltagelse og tingliggjørelse. Mening som finnes i en prosess oppfatter Wenger (ibid.) som meningsforhandling. Det er dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse⁷ som er det grunnleggende for meningsforhandlingen (Wenger, 2008, s. 69). Når Wenger (ibid.) beskriver deltagelse refereres det både til en deltagerprosess og til relasjonene som oppstår i prosessen, altså både handling og sammenheng. Som medlem i sosiale fellesskap har man et aktivt engasjement i et sosialt foretak. De ansatte ved bo- og dagsenteret kombinerer både handling, samtale, tenkning, følelser og tilhørighetsforhold når de deltar i forhandling om mening. I deltagerrelasjonene har de en mulighet for gjensidig gjenkjennelse og dermed utvikling av identitet. Wenger (2008) mener at den opplevelsen den enkelte ansatte har av å være med på å forme ulike praksisfellesskaps praksis er viktig for opplevelsen av deltagelse. Deltagelse har også å gjøre med meningsforhandlingen som skjer fordi vi har ulike medlemskap i flere forskjellige fellesskaper. Deltagelse er en sosial prosess også når den ikke er tydelig forbundet med et samspill med andre, men deltagelse er også en personlig opplevelse.

Når man behandler en abstraksjon som noe som virkelig eksisterer eller som et konkret materielt objekt mener Wenger (2008) at vi tingliggjør. En mening som er hevdet er da noe som eksisterer i verden, den har en virkelighet i seg selv (Wenger, 2008, ss. 72-73). Vi skaper objekter og fokuspunkter som meningsforhandlinger kan organiseres omkring. Det skapes betingelser for nye meninger (Wenger, 2008, s. 84). Bo- og dagsenteret kan f. eks tenkes å tingliggjøre en del av praksisen ved hjelp av Profil og ulike læringshistorier som er en del av virksomheten. Tingliggjørelse dekker uttrykk, begreper og ulike prosesser som omfatter

⁷ Tingliggjøre: gjøre noe til, betrakte noe som en ting; la noe (f.eks. menneskelige egenskaper og forhold) fremstå som ting (Kunnskapsforlaget)

menneskelig erfaring og praksis, disse er stivnet i faste former og har fått objektstatus, slik som den overordnede målsetningen til kommunen: *"fremst på kvalitet og trivsel"* (Jf. 2.1). Tingliggjørelse vil da referere både til selve prosessen og til dens produkt – disse to forutsetter hverandre. For å bli meningsfull må tingliggjørelse tilegnes på ny i en lokal prosess. Den overordnede målsetningen til kommunen må adapteres lokalt i de ulike enhetene i kommunen, slik som ved bo- og dagsenteret (Jf. 2.1). Her blir tingliggjørelsen merket av de mennesker som er med i prosessen og den kan igjen ta mange ulike former. Den enkelte tingliggjørelse er et objekt som viser seg som en topp av et isfjell – denne tingliggjørelsen peker på større betydningskontekster realisert i menneskelig praksiser (Wenger, 2008, ss. 74-76). Tingliggjøring hjelper oss til å koordinere våre handlinger, den er også med på å forme vår oppfattelse av verden og oss selv (Wenger, 2008, s. 87).

Deltagelse og tingliggjørelse utgjør et par, de gir ulike opplevelser av mening. Wenger illustrer dualiteten slik:



Figur 1. Dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse (Wenger, 2008, s. 78)

Dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse er i følge Wenger (2008) en spesifikk karakter ved praksisfellesskapet. Dualiteten mellom disse er viktige for å forhandle mening. De to forutsetter og muliggjør hverandre. De er to dimensjoner i et samspill. Den ene prosessen

medfører den andre og kan øke behovet for den andre. Wenger (ibid.) mener at samspillet mellom vår opplevelse og vår verden former hverandre i en gjensidig relasjon, og utgjør kjernen i hvem vi er. Vi opplever verden samtidig som vi objektiviserer den for vår praksis. Vår fornemmelse av oss selv omfattes av objekter som er en del av vår praksis – vi identifiserer oss med dem. Misforhold mellom disse to aspektene bør utjevnes.

2.5.2 Kilder til sammenheng i et fellesskap

I følge Wenger (2008) er følgende tre dimensjoner ved praksis kilden til sammenheng i et fellesskap; gjensidig engasjement, forhandling av felles virksomhet og felles repertoar.

Gjensidig engasjement definerer fellesskapet (Wenger, 2008, s. 90). Et praksisfellesskap har tette relasjoner av gjensidig engasjement organisert omkring det som skal produseres. Fred, glede og harmoni er ikke nødvendig egenskaper ved et praksisfellesskap, det kan inneholde sjalusi, sladder og klikkdannelser. Langvarige engasjement mellom personer skaper spenninger og konflikter (Wenger, 2008, s. 94). Et gjensidig engasjement avspeiler at man gjør ting sammen, man har relasjoner og man opprettholder et fellesskap. Praksisfellesskapet kan ha en sosial kompleksitet og engasjert forskjellighet. De ansatte kan f. eks ha mulighet for gjensidig engasjement gjennom småprat og mer tingliggjorte møteformer, slik som personalmøter, primærkontaktmøter og brukermøter. Et gjensidig engasjement forutsetter nettopp at det er mulig å samtale og samhandle mens en er på jobb. For å være et fullt ut gyldig medlem av et praksisfellesskap må en ikke bare kjenne til og forstå det siste faglige på jobben, det er også viktig å kjenne til den siste sladder. Engasjementet definerer tilhørigheten til et praksisfellesskap. Opprettelse av et fellesskap krever arbeid. Det kreves koordinasjons og konstant oppmerksomhet for å gjøre ting sammen (Wenger, 2008, ss. 90-92).

Forhandling av felles virksomhet er et annet kjennetegn på at praksis er kilde til et fellesskap (Wenger, 2008, s. 95). Arbeidsoppgaver som holder et praksisfellesskap sammen, er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess. De kan leve med forskjellene og det de er uenige om. De har funnet en måte å gjøre ting sammen på og en måte å koordinere deres respektive ønsker på. De har forhandlet seg frem til en felles virksomhet som de er gjensidig ansvarlige for (Wenger, 2008, ss. 95-96). Gjensidig ansvarlighet kan tingliggjøres i form av regler, metoder, normer og mål. Medlemmer av praksisfellesskapet utfyller hverandre med komplementære bidrag (Jf. 2.5). Er man medlem i ulike praksisfellesskap har man

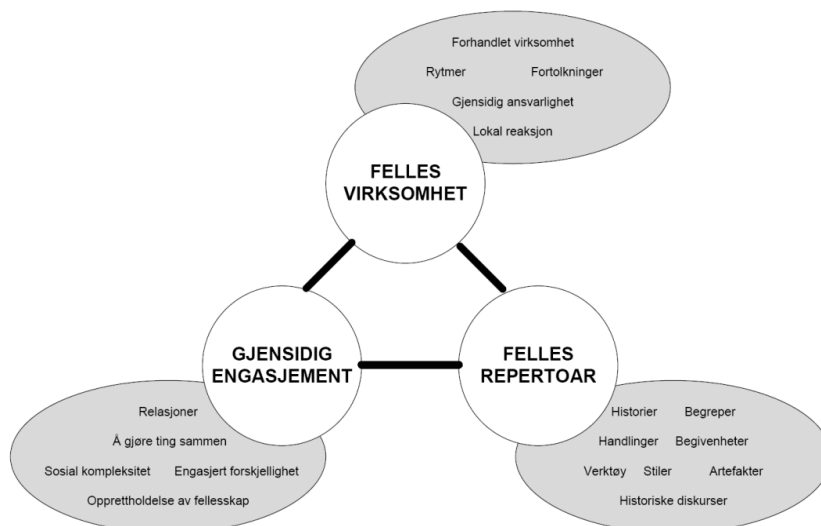
engasjement på flere steder. Det er nyttig å ha multiple medlemskap og multiple engasjement for å få en synergieffekt. (Wenger, 2008, ss. 93-94).

Praksisfellesskaper i en virksomhet blir påvirket av organisasjonskulturen og omgivelsene. Bo- og dagsenterets ulike praksisfellesskaper kan f. eks bli påvirket av kommunens overordnede målsetning *"fremst på kvalitet og trivsel"* (Jf. 2.1). Betingelser, ressurser og krav er med på å forme bedriften inntil den grad de er forhandlet av fellesskapet. Vi forstår Wenger dit hen at ytre krefter ikke har direkte makt over produksjonen. Praksis blir en lokal kollektiv fremstilling av fremforhandlet virksomhet. Praksisfellesskapene utvikler seg i større kontekster. De finner sin posisjon i et større system. Et system som kan være en omfattende virksomhet og som har hatt en lang historisk utvikling. Det enkelte praksisfellesskap kan ha sine lokale måter å arbeide på og sin praksis for å unngå den overordnede institusjons kontroll (Wenger, 2008, ss. 97-98).

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskapssammenheng er utvikling av et felles repertoar (Wenger, 2008, s. 100).

"Et praksisfellesskaps repertorie omfatter rutiner, ord, verktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fellesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af dets praksis" (Wenger, 2008, s. 101).

Repertoaret kan i følge Wenger (2008) være en ressurs når fellesskapet skal forhandle mening. Dette fordi det reflekterer en gjensidig engasjements historie og fordi et repertoar er flertydig. Det at det er flertydig gjør at man kan forstå og meningsforhandle et ord lokalt. Hva de ulike enhetene, med deres ulike praksisfellesskaper, legger i kommunens overordnede målsetning *"fremst på kvalitet og trivsel"* er et eksempel på dette. Felles repertoar gir medlemmene felles referansepunkter, gjenkjennelighet, men også en mulighet for å gjenbruke repertoaret i nye situasjoner (Wenger, 2008, ss. 101-102). Det kan brukes i produksjon av nye meninger, slik som vi senere skal vise at bo- og dagsenteret gjorde da de laget sine trivselsbud med utgangspunkt i kommunens visjon.



Figur 2. Praksisdimensjoner som egenskap vet et fellesskap (Wenger, 2008, s. 90)

Wenger (2008) understreker at gjensidig engasjement, gjensidig ansvarlighetsrelasjoner og felles engasjementshistorier kan skape sosial energi. Denne sosiale energien kan gi en opplevelse av meningsfullhet. Men den kan også gjøre oss til gisler for denne opplevelse, altså manglende kreative prestasjoner eller innavl (Wenger, 2008, ss. 103-104).

2.5.3 Læring

Felles læringshistorie er, i følge Wenger (2008), praksis. Miljøet rundt en praksis er i konstant bevegelse og betingelsene for praksis endres. Derfor må praksis hele tiden gjenoppfinnes, selv når den forblir i samme form. Praksis tilpasser seg de ytre kreftene, samtidig som de involverte kjemper for en atmosfære de kan leve i. De investerer i innbyrdes relasjoner og i jobbutførelse. En hel del forandringer skjer uten at de merkes på grunn av at fellesskapet medvirker til at det opprettholdes en følelse av kontinuitet midt i diskontinuiteten (Wenger, 2008, ss. 114-115).

Vi lærer på ulike måter. Et av Wengers (2008) grunnleggende prinsipper er at læring er fundamentalt opplevelsbasert og fundamentalt sosialt (Jf. 2.4). Wenger (ibid.) hevder at dersom vi ser på læring på individnivå vil begrepet innebære at vi som individer har evnen til å kunne forhandle mening – dette peker tilbake på det sosiale. Når vi lærer arbeider vi med grenser. Vi lærer i samspillet mellom det lokale og det globale. Læring er i tillegg et spørsmål om engasjement, fantasi og innordning – det vil si at læring også er opplevelsbasert. Når vi

lærer transformeres vår identitet (Wenger, 2008, ss. 258-259) (Jf. 2.1). Dette mener vi er hovedmomentene til Wenger (2008) når han omtaler identitetsdannelse, eller det Illeris (2009) benevner som individuell læring. Det er også disse momentene vi har valgt å fokusere på i oppgaven vår.

Skal man lære noe av betydning må man opprettholde et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement i felles utøvelse av virksomheten. Praksisfellesskaper kan da utvikle og konstituere felles læringshistorier ved å sammenflette en kombinasjon av deltagelse og tingliggjørelse. Dualiteten mellom disse vil medføre en kontinuerlig konvergerende eller divergerende prosess (Wenger, 2008, s. 107) (Jf. 2.5.1). Når mening skal forhandles vil deltagelsen og tingliggjørelsen, komme i kontakt og dermed påvirke hverandre (Wenger, 2008, ss. 105-109). Praksis er en av organisasjonens mest verdifulle læringsressurser, praksisfellesskapene er nøkkelen til en organisasjonens kompetanse og til videreutviklingen av den (Wenger, 2008, s. 283).

Deltagelse og tingliggjørelse, kan i følge Wenger (2008), begge bli veier til innflytelse på utviklingen av en praksis. De er begge kanaler til makt. Man kan via deltagelse ta kontakt, pleie eller unngå spesielle relasjoner. Her snakker han om innflytelse, slik som personlig autoritet, karisma, tillit, vennskap og ambisjoner. Via tingliggjørelse kan man produsere eller fremme artefakter for å fokusere på fremtidig meningsforhandling. Herunder kommer lovgiving, strategier, institusjonelle definert autoritet, redegjørelser, argumenterende påvisning, statistikk, kontrakter, planer og design (Wenger, 2008, s. 111).

Læring skjer gjennom erfaring i praksis uansett om det er en designet infrastruktur eller ikke, men Wenger (2008) fremhever allikevel behovet for infrastrukturer som fremmer læring. Ved at virksomheten legger til rette for systematiske, planlagte og gjennomtenkte tidspunkt eller grupper kan dette forme, fremme eller hemme læring. Dette kan omhandle produksjon av artefakter og av sosiale prosesser (Wenger, 2008, s. 258). Artefaktene må være til stede slik at fremtiden kan organiseres rundt disse. Samtidig må de rette menneskene være på rett sted og i den rette relasjon for å få noe til å skje. Når virksomheten legger forholdene til rette for praksis bør designet være fordelt på deltagelse og tingliggjørelse for å få et godt utfall. (Wenger, 2008, ss. 263-264). For å ha kontroll over praksis må en ha makt over både deltagelses- og tingliggjørelsespolitikken. De er sjelden effektive hver for seg (Wenger, 2008, s. 112). Praksisfellesskap kan ha sin egen lokale virksomhet, sin egen visjon og sine egne

strategier innefor organisasjonens formålsparagrafer, visjon og strategier og struktur. Det oppstår et møte mellom disse to kildene til struktur. Institusjonen definerer roller, kvalifikasjoner, fordeler autoritet og fastlegger ansvarsrelasjoner. Det gjør også ethvert praksisfellesskap. De institusjonelle systemene vil ikke være særlig effektive hvis disse ikke er integrert i praksisfellesskapene. Hva en institusjons repertoar med prosedyrer, kontrakter, regler, prosesser og politikk betyr i praksis, om de følges eller ignoreres har sammenheng med hvordan de er inkorporert i fellesskapene (Wenger, 2008, ss. 277-278) (Jf. 2.2). Et eksempel på dette kan være rapportskrivningen ved hjelp av Profil, som ble innført som en prosedyre ved bo- og dagsenteret høsten 2009 (Jf. 2.1). Denne prosedyren må bli godkjent og adaptert av fellesskapene før det på en betydningsfull måte kan forme og utvikle praksis. Fellesskapene må ha makt til å praktisere Profil ved hjelp av deltagelse.

Wenger (2008) konstaterer at lærende fellesskaper har en sterk kjerne, men de tillater også perifer aktiviteter. Samspillet mellom kjerneaktiviteter og perifere aktiviteter kan føre til nye erfaringer og nye kompetanseformer som er nødvendig for å skape ny kunnskap (Wenger, 2008, s. 248). En interaksjon med omgivelsene vil kunne engasjere oss, tilføre ny læring og kunnskap og være med å danne og omforme vår identitet. En kombinasjon av engasjement, fantasi og innordning åpner opp for refleksjon og et mer helhetlig bilde av verden (Wenger, 2008, s. 249).

2.5.4 Grenser

Wenger (2008) påpeker at et praksisfellesskaps eksistens er ikke avhengig av en fast medlemsmasse. Noe slutter og andre kommer nye inn i fellesskapet. Nye medlemsgenerasjoner kommer til etter hvert som tiden går. Nykommerne må få adgang til gjensidig engasjement med andre medlemmer, de må få adgang til deres handlinger og deres forhandlinger av virksomheten og til det repertoaret som brukes i fellesskapet. Wenger (ibid.) beskriver oppstarten for nykommere som en legitim perifer deltagelse. Denne første deltagelsen skal engasjere nykommeren og gi henne en fornemmelse av hvordan praksisfellesskapet fungerer. Perifer deltagelse åpner opp for og muliggjør full deltagelse i praksisfellesskapet. Selv om deltagelsen til å begynne med er perifer er det viktig at praksisfellesskapet behandler den nye som et potensielt medlem for å lette hennes læringsprosess. En støttende, legitimerende holdning fra praksisfellesskapet vil gi den nye mulighet til å lære av feiltrinn i den første, ofte noe inkompetente fasen. Praksis er en felles

læringshistorie, det krever noe av nykommeren for å bli en del av denne historien. Praksis er en sosial samspillsprosess og introduksjonen av nykommen er et bilde på den praksis som eksisterer. Nykommere vil videreføre praksis på sin egen måte.

Nyankomne fører med seg en endring i praksisfellesskapet, en diskontinuitet. De nye perspektivene kan medføre at deltakerne definerer nye identiteter (Wenger, 2008, s. 110). Møtet mellom nykommere og veteraner vil, i følge Wenger (ibid.), bli en refleksjonsprosess til beste for begge parter, om opplæringen av nykommere er en integrert del av praksis. Læring bør oppfattes som en deltagelsesprosess både for nykommere og veteranene. Vekten på opplæringen av nykommere bør være på læring, ikke på undervisning, man bør bygge på de læringsmuligheter som er i praksis (Wenger, 2008, s. 283). Grenser konfronterer nykommere med veteranene. På grensene kan man, som tidligere nevnt, lære. Her er det et samspill mellom erfaring og kompetanse. Det kan oppstå ny kunnskap og også nye praksisfellesskap. Læring rekonfigurerer fellesskapet. Den nyankomne får en annen status når han blir veteran. Det vi tar for gitt i et praksisfellesskap lokalt er ikke alltid gangbart i en større sammenheng, men et praksisfellesskap kan også forandre sin posisjon i en bredere konfigurasjon (Wenger, 2008, s. 251).

Er man medlem, og har innsikt og innflytelse, i flere praksisfellesskap kan det, i følge Wenger (2008), sette en person i stand til å mekle på tvers av grenser. Dette kan være grenser mellom nykommere og veteraner, mellom ulike praksisfellesskaper innenfor virksomheten og det kan være grenser mellom det lokale og det globale. Ingen praksis har et fullt oversiktsbilde. Man er fanget i sin egen fortid og sin egen lokalitet. Wenger (ibid.) sier at grenser kan dermed være et hinder for medlemmene til å se eller søke nyttige forbindelser i andre fellesskap. Men på grensene er det også et stort potensial for læring, her oppstår det spenninger og bevegelse. For å forbinde og kombinere ulike kompetanser som finnes i de mange praksiser er det viktig med kommunikasjonskanaler mellom praksisene, slik at de ser hverandre og kan forestille seg felles mål. Varige praksisfellesskaper er et tegn på læring (Wenger, 2008, ss. 289-291).

Wenger (2008) påpeker videre at et praksisfellesskap også må forstås i sammenheng med resten av verden og de relasjoner de har til andre praksisfellesskap. Medlemmene i et praksisfellesskap er også relatert til fellesskapets eksterne relasjoner. Et praksisfellesskap har grenser rundt seg. Grensene består i tette relasjoner og egne måter og forholde seg til hverandre på innad i gruppa. De har en detaljert forståelse av egen virksomhet, og de har

utviklet et repertoar som medlemmene har en felles referanse til. Disse tingene lager grenser som kan være vanskelig å passere for utenforstående og de holder medlemmene innenfor (Wenger, 2008, ss. 135-136). Praksisene påvirker hverandre over grensene gjennom grenseobjekter og mekling. Grenseobjekter kan være faguttrykk, artefakter, systemer, redskaper og dokumenter og lignende. Det er, i følge Wenger (ibid.), forskjellige tingliggjørelsesformer som koordinerer perspektiver og bygger bro mellom usammenhengende deltagelsesformer. Grenseobjektene forbinder funksjonene uten at de har felles praksis. Mekling skjer når forbindelser mellom ulike praksisfellesskap opprettes gjennom mennesker. Man kan være medlem av ulike praksisfellesskap og overføre et element fra en praksis til en annen. Når enhetsleder ved bo- og dagsenteret mekler mellom ulike praksisfellesskap kan det være at hun skaper forbindelser mellom dem og åpner opp for nye muligheter og meningsforhandling. Den som mekler bør ikke bli dratt inn i det ene fellesskapet som fullt medlem eller bli avvist som ubuden gjest i et annet. Som mekler skal man på en og samme tid høre til i begge praksiser og i ingen av dem. Tingliggjorte produkter, som Profil og kommunens overordnede målsetning, kan ha krysset mange praksisgrenser i kommunen og kan ha blitt en del av dem.

Ulike praksisfellesskap kan møte hverandre i et grensemøte ved for eksempel en samtale, et besøk i annen praksis eller et møte med meningsforhandling mellom grupper fra ulike praksisfellesskap. Når to ulike praksisfellesskap møtes skal man være observant på grensene de har. Vedvarende gjensidig engasjement kan bygge relasjoner mellom praksisene, de kan bli en del av virksomheten, repertoaret kan begynne å omfatte grenseelementer som forbinder praksisene. Praksisbaserte forbindelse kan skje via grensepraksiser, overlappinger og periferier. Grensepraksiser er en form for kollektiv mekling, eksempler kan være arbeidsgrupper, ledergruppe og tverrfunksjonelle team. Over tid kan disse bli egne praksiser. Overlappingen mellom praksisfellesskaper muliggjør læring for begge parter. En praksis sin periferi er et område hvor en verken er innenfor eller utenfor, en kommer i kontakt med andre synspunkter og en har mulighet til å påvirke og til å lære. Det kan oppstå dynamikk og utvikling når praksis kombinerer disse tre forbindelsene (Wenger, 2008, ss. 134-140). Praksisfellesskapene har ikke nødvendigvis skarpe institusjonelle grenser. Et praksisfellesskaps grenser kan hele tiden gjenforhandles og kan derfor være flytende. Både grenser og periferier er ytterkantene i et praksisfellesskap, de er kontaktpunktene med verden for øvrig (Wenger, 2008, ss. 140-142).

2.6 Identitet

Etienne Wenger (2008) presiserer at læring i praksis er ikke bare tilegnelse av nye vaner og ferdigheter, det er også dannelsen av identitet. Erfaringer og medlemskap preger hverandre (Wenger, 2008, ss. 115-116). Et praksisfellesskap har sin basis i felles læring og ikke nødvendigvis i tingliggjorte oppgaver. Felles oppgaveløsning kan ha pågått en tid før et praksisfellesskap er etablert, og det kan fortsette lenge etter at den offisielle gruppen er oppløst. Praksis blir til gjennom forhandling av mening (Jf. 2.5.1). I denne læringsprosessen utvikler medlemmene forskjellige former for gjensidig engasjement, de utvikler en forståelse for virksomheten og innordner seg under dens visjon og mål (Jf. 2.5.2). Etter hvert utvikler de repertoaret, stil og diskurser. Nye elementer kan hele tiden tas inn i prosessen. De kan videreføre, gjenoppdage eller reprodusere det gamle i det nye. Medlemmene i praksisfellesskapet er interessert i gjensidige relasjoner, forståelse av virksomheten og et tilpasset repertoar fordi de er meningsfulle i deres forhold (Jf. 2.5.1). Elementene blir en del av hvem de er. Den enkelte investerer i sin egen identitet. For å opprettholde identiteten må det være tilstrekkelig mye kontinuitet. Praksisfellesskapet hjelper til med å reorganisere destabiliserende hendelser slik at en sikrer kontinuiteten i læringen. Når praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret opplever endringer i brukers behov, økt krav til IT-kompetanse eller annen endring vil medlemmene i disse fellesskapene kunne hjelpe hverandre med tilegnelsen av ny meningsforhandling. I dagens skiftende verden krever det mye arbeid å opprettholde en stabil praksis (Wenger, 2008, ss. 115-119).

Ved bo- og dagsenteret har vi hatt et fokus på det enkelte medlem, men allikevel ut fra et sosialt perspektiv. Utvikling av ledergruppen kan være et eksempel på dette. Wenger (2008) mener at har man et fokus på identitet går man utover praksisfellesskapet og har oppmerksomhet mot bredere identifikasjonsprosesser og sosiale strukturer. Man fokuserer på personen, men uten å ta utgangspunkt i det individuelle selvet. Vi definerer ofte oss selv ut i fra vår opplevelse av medlemskap i sosiale fellesskaper. Når den ansatte forhandler mening, i forbindelse med sin opplevelse av medlemskap i sosiale fellesskaper, bygges identiteten. Identitet blir en akse mellom det sosiale og det individuelle, de beskrives i forhold til hverandre. Wenger (ibid.) sier at det sosiale, det kulturelle og det historiske former identiteten vår. Det individuelle mennesket blir til i det sosiale fellesskapet. Det enkelte ledergrupped medlem ved bo- og dagsenteret kan f. eks tenkes å forhandle sin identitet i forbindelse med jobbutførelse og i samspill med de andre i ledergruppa. Den enkelte er

engasjert i praksis, men har sin egen unike opplevelse. Hvordan hun opplever arbeidet, hvordan hun fortolker sin stilling, hvordan hun forstår det hun gjør, hva hun vet, hva hun ikke vet og ikke forsøker å få vite – er ikke verken kun et individuelt valg eller et resultat av å tilhøre ledergruppen.

2.6.1 Identitet i praksis

Wenger (2008) hevder at dannelse av praksisfellesskaper også er en forhandling om identiteter. Opplevelsen av vår identitet i praksis er ikke bare vårt eget selvilde eller hva andre mener om oss. Identitet handler om hvordan vi lever, hvordan vi er i praksis. Deltagelse og tingliggjørelse gjennomtrenger hverandre, det er et samspill mellom disse to, og begge er med på å danne identiteten (Jf. 2.5.1). Det kan tenkes at den enkelte ansatte ved bo- og dagsenteret virker inn på praksis og verden rundt. Dette kan føre til et samspill mellom deltagende erfaringer og tingliggjørelse som gjør at den enkelte medarbeider opplever sin identitet gjennom sin opplevelse av livet. Wenger (2008) mener at det skjer en identitetsdannelse hos individet i skjæringspunktet mellom samspillsprosessen og tilegnelsesprosessen. Læringsimpulsene, som har sammenheng med arbeidslivet, påvirker og videreutvikler individets arbeidsidentitet (Illeris, 2009, s. 65).

Er vi fullt ut medlem av et praksisfellesskap sier Wenger (2008) at vi vet vi hvem vi er og vi vet hvem vi ikke er. Vi er på kjent territorium, vi manøvrer kompetent, vi har en opplevelse av kompetanse og vi anerkjennes som kompetente av fellesskapet. Vi har bestemte måter å samhandle med de andre medlemmene på. Disse samhandlingsreglene kan være tingliggjorte (Jf. 2.5.1 og 2.5.3) eller de kan ”sitte i veggene”(Jf. 2.2). Medlemmet blir den den er gjennom rollen den utøver i praksisfellesskapet. Medlemmene blir ansvarlige overfor virksomheten gjennom sitt engasjement (Wenger, 2008, ss. 177-179). De ser verden på bestemte måter. Det å være miljøarbeider eller vernepleier ved bo- og dagsenteret gir et bestemt fokus. Er man medlem i et praksisfellesskap over tid tilegner man seg kompetanse til å fortolke og bruke repertoaret i praksisen, man er selv en del av historien og opplevelsene.

Wenger (2008) presiserer at dersom man som medlem har en full deltagelse i fellesskapet er man innviet i et praksisfellesskap. Ved full ikke-deltagelse er man en outsider. Man kan også delta perifert og det er usikkert om det fører til full deltagelse eller forblir perifert (Jf. 2.5.4). En marginal deltagelse kan føre til ikke medlemskap eller til en marginal posisjon (Wenger, 2008, s. 194). Våre relasjoner til praksisfellesskapene former vår identitet uavhengig om vår

deltagelse eller ikke-deltagelse. Identiteten vår er en blanding av å være innenfor og være utenfor (2008, s. 192). Deltagelse eller ikke-deltagelse avspeiler noen av den makt vi har – eller ikke har – til å påvirke relasjoner og verden rundt oss. Wenger (2008) påpeker at om vi deltar eller ikke er ikke utelukkende et personlig valg. Han hevder videre at medlemskap i et praksisfellesskap kan medføre marginalisering i et annet. Ikke-deltagelse kan også være en form for frihet, privathet og identitet som ansatt. Det kan være et vern mot følsomhet, moralske spørsmål og interessekonflikter – ”jeg jobber bare her” (Wenger, 2008, ss. 195-199).

For å forstå hvordan den enkelte arbeidstaker møter læringsmulighetene på sin arbeidsplass, kan det i følge Illeris (2009), være nyttig å analysere medarbeiderens livsforløp i et læringsperspektiv. Dette fordi læring avhenger av tidligere erfaringer i livet. Vår sosiale bakgrunn har betydning for hvordan vi tenker, handler og lærer. Tidligere erfaringer i arbeidslivet og vår fagidentitet preger oss med hensyn til hvordan vi møter læringsmulighetene på arbeidsplassen.

Identiteten er, i følge Wenger (2008), ikke statisk. Den er under konstant forming, bevegelse, tilblivelse, gjenforhandling. Identiteten rommer fortiden, nåtiden og fremtiden. Vi er medlem av flere praksisfellesskap og alle er de med på å forme vår identitet. Vi har ulike former for deltagelse i de ulike praksisfellesskapene. Enhetsleder ved bo- og dagsenteret må f. eks. antas å ha ulik deltagelse i blant annet gruppen for enhetsledere, personalgruppen og ledergruppen. Wenger (2008) er av den oppfatning at de ulike deltakelsesformene kan kreve koordinasjon og de påvirker hverandre gjensidig. Dette harmoniseringsarbeidet kan være krevende og er en aktiv og kreativ prosess. Multiple medlemskap kan skape vedvarende spenninger, men det er viktig å opprette en form for sameksistens eller broer mellom de ulike praksisfellesskapene (Wenger, 2008, ss. 184-188). Identitet i praksis er et samspill mellom det lokale og det globale (Wenger, 2008, ss. 189-190).

Wenger (2008) sier det er tre måter å høre til på: engasjement, fantasi/forestilling og innordning. Disse tre gir ulike tilhørighetsrelasjoner. Alle tre gir mulighet for identitetsdannelse og læring. I en aktivitet kombinerer vi ofte engasjement, fantasi og innordning. Vi har ikke hatt et fokus på det individuelle tilhørighetsforholdet, men vi har hatt sett på engasjement i forbindelse med praksisfellesskap. Man kan i følge Wenger (ibid.) oppleve et tilhørighetsforhold dersom man aktivt deltar i meningsforhandlingsprosessene, det

vil si er engasjert. Fellesskap blir omformet gjennom medlemmene. Men Wenger (ibid.) påpeker at fellesskapet kan også binde oss, fange oss og fastholde vår identitet om ikke andre synspunkter får influere via andre praksiser. Gjennom vårt engasjement skaper vi vår identitet. Engasjement virker også skapende på praksisfellesskaper, fordi engasjementet gir oss muligheter og makt til å påvirke. Er man innenfor et praksisfellesskap og har full tilgang på symboler, redskaper, språk og dokumenter gir engasjementet gode læringsmuligheter. Engasjement er adgang til både deltagelse og tingliggjørelse (Wenger, 2008, ss. 212-215).

Vi har i dette kapitlet hatt hovedfokus på Wengers sosial læringsteori og Wengers teori om praksisfellesskaper og identitetsutvikling. Vi har også beskrevet begrepene tillit, bærekraft, kompetanse og organisasjonskultur, da dette er viktige parametre for å kunne beskrive hvordan et praksisfellesskap fungerer og hvordan det kan påvirke kvalitet og trivsel. Det er vanskelig i henhold til teoriene å si at det er praksisfellesskapet alene som fremmer eller hemmer kvalitet og trivsel. Men både Wenger og Illeris hevder at læring gjennom sosiale samhandlingsprosesser er viktig for å høyne nettopp disse kvalitetene. Vi vil i det neste kapitlet se på hvilke metoder vi har valgt å benytte oss av for å svare på vår problemstilling.

3 Metode

3.0 Innledning

Samfunnsvitenskapen bygger på tre prinsipper eller overordnede normer for å komme så nær "sannheten" som mulig: det ontologiske⁸ prinsipp, det epistemologiske⁹ prinsipp, og det metodologiske prinsipp, som innebærer at *"vurderinger av sannheten i samfunnsvitenskapen bygger på rasjonelle og logiske kriterier"* (Grønmo, 2007, s. 18). Disse prinsippene er det normative grunnlaget i samfunnsvitenskapen, og dermed også i vår oppgave.

De metodiske innfallsvinklene, som vi har ansett som mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen, vil vi redegjøre for i dette kapitlet. Vi vil beskrive hvordan vi har gjennomført metodene, deres styrker og svakheter. Avslutningsvis vil vi vurdere validiteten og reliabiliteten.

3.1 Valg av forskningsmetode

Kultur er abstrakt og ubevisst, og derfor vanskelig å få øye på i organisasjonen (Jf. 2.2). Vi har i hovedsak valgt å benytte oss av kvalitative metoder når vi ønsker å se nærmere på praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret. Dette fordi kvalitative metoder er den beste tilnærmingen når man skal kartlegge et kulturelt fenomen. Denne tilnærmingen lar oss få en dypere forståelse av den enkeltes opplevelse av praksisfellesskap, men vi er bevisste på de svakhetene som kvalitativ metode medfører, som blant annet utvalgsstørrelse, kodingsproblemer og lite generaliserbarhet (Bang, 1995, s. 149).

Kvantitative metoder gir oss muligheter til å generalisere resultater og sammenligne ulike kulturer. Derfor kan det være hensiktsmessig å kombinere både kvalitative og kvantitative

⁸ Det ontologiske prinsipp: *"Samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi"* (Grønmo, 2007, s. 17).

⁹ Det epistemologiske prinsipp: *"Oppfatninger av sannhet i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuellet forankret"* (Grønmo, 2007, s. 17)

metoder (Bang, 1995, ss. 148-150). Vi har supplert med kvantitative funn for å prøve å kompensere for svakheten til de kvalitative metodene. Slik får vi da flere referansepunkter. Vi har med andre ord valgt en form for metodetriangulering, ved å kombinere data fra både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Sigmund Grønmo (2007) hevder at kvantitative og kvalitative data styrker hverandre. De kvantitative data frembringer et grunnlag for tydelig fremstilling av strukturer ved de fenomener som granskes, og dette kan man konkretisere og gå grundigere inn i ved bruk av de kvalitative data (Grønmo, 2007, s. 212). Vi har hatt ulike prosjekter i perioden vi har vært forskere ved bo- og dagsenteret. Fokuset har ikke vært det samme hele tiden, men vi mener likevel at funn fra de ulike prosjektene styrker hverandre. Vi har tidligere sett på endring og læring, samt det psykososiale arbeidsmiljø. Data fra undersøkelser i denne forbindelse mener vi underbygger og svarer på oppgavens problemformulering. Grønmo (ibid.) hevder videre at det kan være av stor betydning at både kvalitative og kvantitative tilnærminger anvendes overfor samme undersøkelsesenheter i samme tidsrom (Grønmo, 2007, s. 213). Vi mener at vi ivaretar dette momentet når vi har utført våre ulike forskningsmetoder innenfor en relativ kort periode.

Hovedfokuset på data fra ulike kvalitative forskningsmetoder, medfører at vi har valgt ett interpretivt sosiologisk perspektiv. Oppgaven har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien er interessert i å forstå sosiale fenomener ut fra de involvertes perspektiver og beskriver verden slik den er virkelig for dem, slik de opplever den. Vi er interessert i å forstå og beskrive de ansattes opplevelser av ulike fenomener i sin verden (fenomenologisk tilnærming), men vi er også opptatt av å tolke deres meninger (hermeneutisk tilnærming) (Kvale & Birkmann, 2009). Vi har et ønske om å vite det de vet og forstå betydningen av deres opplevelser. Vi ønsker å lære av dem. Fenomenologien tar sikte på å beskrive denne virkeligheten så fullstendig og presis som mulig. Ved at vi har valgt en hermeneutisk tilnærming i vår oppgave, gjør at vi er opptatt av å oppnå gyldighet og allmenn forståelse av tolkningen av de data som vi får. Men vår tolkning vil også være påvirket av vårt ståsted og posisjon – da blir sannheten relativ i forhold til hvor vi er, f. eks at vi er kvinner, vår profesjon og vår tradisjon. *”Forståelse er avhengig av visse for-dommer som Gadamer er berømt for å ha sagt”* (Kvale & Birkmann, 2009, s. 69). *For-dommer* er en forutsetning for innsikt, i følge Hans-Georg Gadamer, og følgelig ikke noe negativ. De er med andre ord en del av vår forståelseshorisont, som vi som forskere må være bevisste på. På den måten kan vi tilpasse dem slik at de passer inn med det vi søker å forstå. Konteksten er med på å gi handlinger og ytringer mening (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 69-70).

”Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon” (Kvale & Birkmann, 2009, s. 70).

Hans Skjervheim (1996) omtaler i sitt essay ”Deltakar og tilskodar” ulike perspektiver en kan inneha når mennesker møtes. Han sier at i et møte mellom mennesker vil det alltid være tre elementer. To av elementene er menneskene og det tredje er saksforholdet. Saksforholdet kan være en påstand, et argument, et problem eller i vårt tilfelle fenomenet praksisfellesskap. Skjervheim viser hvordan vi kan ha to grunnleggende ulike posisjoner i forhold til en sak. Her kan saksforholdet ta forskjellige vinklinger og vi kan stille oss ulike spørsmål, vi kan bli tilskuere eller la oss engasjere som deltakere. Dette vil ta ulike vendinger: *”å ta den andre alvorlig er det samme som å vera viljug til å ta hans meaning opp til ettertanke, eventuelt diskusjon”* (Skjervheim, 1996, s. 75). Saksforholdet er det essensielle. Det er ved at oppmerksomheten flyttes fra sak til person at du blir tilskuer. Det å fokusere på motiv og ikke sak, mener Skjervheim er en måte å få makt over den andre.

Vi som forskere må prøve å danne oss en mening om fenomener som vi er en del av, en deltaker i. Vi har i følge Skjervheim (ibid.) et ansvar overfor den andre å la oss engasjere som deltakere, dette er den eneste måten å ta den andre alvorlig. Dette innebærer at vi har et fokus på fenomener som vi påvirker og har en subjektiv mening om. Empirien vi bygger på, er erfaringsbasert, først og fremst gjennom sanser som syn og hørsel. Den er i tillegg filtrert gjennom oss forskere, noe som skaper et refleksivitetsproblem. Kunnskapen i oppgaven vil reflektere vår referanseramme og våre forståelsesformer, men vi har hele veien søkt å ikke ”ta makt over” våre informanter.

Vi har prøvd å samle inn all empirien som er relevant for å belyse vår problemstilling. Denne empirien har vi registrert gjennom samtaler, intervjuer, spørreskjema, kortmetode og observasjonene. Disse registreringene utgjør de empiriske dataene.

3.2 Forskningsintervjuet

I det kvalitative forskningsintervju forsøker vi å forstå verden ut fra informantens perspektiv (Kvale & Birkmann, 2009). Vi er interessert i både deres opplevelse av verden, og betydningen av de erfaringene de sitter inne med. Steinar Kvale og Svend Birkmann sier:

”I en postmoderne epistemologi er sikkerheten av vår kunnskap i mindre grad et spørsmål om samspill med en ikke-menneskelig virkelighet, og mer et spørsmål om samtale mellom mennesker” (Kvale & Birkmann, 2009, s. 71).

Kunnskapen eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden (Kvale & Birkmann, 2009, s. 71). Et kvalitativt forskningsintervju kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden. Det er en faglig samtale, som har som mål å produsere kunnskap, en kunnskapsproduserende aktivitet. Det er i følge Kvale og Birkmann (ibid.) en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom intervjuers og den intervjuedes synspunkter (Kvale & Birkmann, 2009, s. 137).

Kunnskapen som kommer ut av intervjuene er produsert. Kunnskap er skapt gjennom spørsmål og svar, men kunnskap produseres også videre i prosessen med analysen av dataene og rapporten. Dette innebærer at kunnskap har blitt produsert i intervjuene vi har hatt, men at kunnskap også videre har blitt produsert ikke minst i drøftingsdelen i denne oppgaven. I et intervju er kunnskapen relasjonell, språklig, narrativ og samtalebasert. Kvale og Birkmann (2009) hevder også at kunnskapen er kontekstuell, den lar seg ikke automatisk overføre til andre situasjoner. Derfor har vi i drøftingsdelen vært oss bevisst at det som har kommet frem i intervjuene gjelder bo- og dagsenteret, ikke alle andre tilsvarende institusjoner. Kunnskapen er pragmatisk i den forstand at det settes spørsmålstegn om den er nyttig eller ikke, dette er et verdispørsmål og vi må spørre om denne kunnskapen gjør oss bedre i stand til å mestre vår virkelighet? Konkret mener vi at forståelsen og kunnskapen om godt fungerende praksisfellesskap og en tilretteleggelse for disse kan ha påvirkning på kvalitet og trivsel i positiv retning.

I følge Bang (1995) er intervju den beste fremgangsmåten for å kartlegge kultur og kulturelle fenomener. Men da må informanten kjenne kulturen så godt at den har blitt selvfølgelig for henne. Informanten bør ”leve i kulturen i dag” og hun bør ikke forholde seg spesielt analytisk

til sin egen kultur. (Bang, 1995, ss. 150-151). Mange av våre informanter har jobbet lenge ved bo- og dagsenteret, og vi opplever at de er en del av en sterk og samlende kultur.

”... intervjuet er spesielt velegnet for å undersøke menneskers forståelse av betydningen i sin egen livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen” (Kvale & Birkmann, 2009, s. 132).

Vi som forskere definerer og kontrollerer intervjuet (Kvale & Birkmann, 2009). I intervjuene ved bo- og dagsenteret gav vi temaene praksisfellesskap, læring og kommunens overordnede målsetning som utgangspunkt for intervjuene. Disse temaene fikk informantene en skriftlig briefing på i forkant av intervjuet, så vi var hele veien åpne om formålet med intervjuene. I følge Kvale og Birkmann (ibid.) er det en lineær utvikling i intervjuets ulike stadier. Da vi planla de kvalitative forskningsintervjuene ved bo- og dagsenteret, var det viktig for oss å ha et formål med undersøkelsen. Skal man finne et mål, må man vite hva målet er. Vi ønsket f. eks høsten 2010 å innhente kunnskap om praksisfellesskaper ved bo- og dagsenteret, og vi ønsket å finne ut om disse hadde innvirkning på kommunens målsetning *”fremst på kvalitet og trivsel”* (Jf. 2.1). I den tidlige fasen jobbet vi også med formuleringen av forskningsspørsmål og avklarte hvilke teorier som var relevante og innhentet da kunnskap om temaene. Skal den som intervjuer kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, er det i følge Kvale og Birkmann (ibid.) viktig med god kunnskap om temaet som er utgangspunkt for intervjuet. Vi måtte også bestemme oss for hvilken intervju- og analyseteknikk som best ville hjelpe oss å innhente denne kunnskapen. Vi valgte både høsten 2009 og høsten 2010 å besvare problemstillingene med hovedvekt på kvalitative gruppeintervju, blant annet for å få frem refleksjon mellom informantene. Vi utførte intervjuene med utgangspunkt i gode gjennomarbeidede intervjuguider (vedlegg 1 og 2). Transkribering, datamatriser og videre tekstanalyse var så utgangspunktet for felles refleksjon mellom oss forskere.

Kvale og Birkmann (2009) påpeker det asymmetriske maktforholdet som er i det kvalitative forskningsintervjuet. Den som intervjuer har vitenskaplig kompetanse, hun bestemmer tema og spørsmål, og hvilke svar som skal følges opp. Intervjuet er også enveiskommunikasjon. Intervjuet skaper en instrumentell dialog. Den gode samtalen er ikke et mål i seg selv, men et middel til å få frem data til fortolkning av et tema som interesserer forskeren. Data som forskeren selv har monopol til å tolke. Som reaksjon på denne dominansen kan noen

eksempelvis holde informasjon tilbake, snakke utenom det oppsatte temaet eller protestere mot spørsmålsformuleringen (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 52-53). I et tilfelle opplevde vi at det ble protestert på spørsmålsformuleringen. Vi løste dette med å ta en ekstra runde med oppklaring av en del forutsetninger, og kom på denne måten videre i intervjuet.

Den som intervjuer må i følge Kvale og Birkmann (2009) være åpen overfor nye og uventede fenomener og må ikke ha et ferdigoppsatt fortolkningsskjema. Man skal være ute etter åpne og nyanserte beskrivelser av informantens livsverden. Data som kommer frem skal være basert på spesifikke situasjoner og deres hendelsesforløp, ikke på generelle meninger. Man kan oppleve at informanten, på grunn av ny innsikt og bevissthet om et tema, endrer sine beskrivelser og fortolkninger etter hvert som tiden går i intervjuet. Svarene kan også bli tvetydige, fordi de gjenspeiler informantens komplekse og motsetningsfylte verden. Høsten 2009 spurte vi de ansatte ved bo- og dagsenteret hvilke muligheter de hadde for å diskutere faglige spørsmål i en sosial setting. Flere informanter sa i begynnelsen av intervjuet at de hadde lite tid sammen, det var ikke oppsatt tid til refleksjon, rapport og mulighet for planlegging i forbindelse med ny vakt var borte. Den sosial biten hadde blitt tatt i nedskjæringen. Gjennom intervjuet kom det allikevel etter hvert fram at de hadde flere møtepunkter. De nevnte ofte en fem minutters pause, vakttypemøter, veiledningssamtaler (hver måned), ressursgruppemøter (hver 14. dag), primærkontaktmøter (hver 6. uke) i tillegg til personalmøter (hver 6. uke). Dette er et eksempel på at refleksjon og bevissthet kan endre beskrivelser av informantens opplevde verden.

Et forskningsintervju har altså en struktur og en hensikt. Men fordi det er få standardregler og prosedyrer for et slikt intervju, må mange metodologiske beslutninger tas under selve intervjuet. Dette har blitt kalt ustrukturerte eller ustandardiserte intervjuer. Kvale og Birkmann (2009) kaller dette for semistrukturert, siden det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som gir at samtalen fokuserer på spesifikke temaer (Kvale & Birkmann, 2009, s. 47). Kvale og Birkmann (ibid.) mener at Elton Mayo sin intervjumetode kunne vært en introduksjon til de fleste kvalitative forskningsintervju. Mayo påpeker, i følge Kvale og Birkmann (ibid.), blant annet viktigheten av forskeres fokuserte lytting og at man har en ikke rådgivende tilnærming til informasjonen som blir gitt. Forskeren må også foreta en kontinuerlig analysering og anonymisering underveis i prosessen. Mayo fremhever også at vi skal lytte til hva informanten ønsker å si, hva hun ikke ønsker å si og hva hun ikke kan si uten hjelp (Kvale & Birkmann, 2009, s. 65). Når intervjueren aktivt må ”lytte” til hva informanten

egentlig sier innebærer det at en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærmingen dermed gli noe over i hverandre. Dette gjør at vi f. eks ikke alltid i transkripsjonen gjengir ordrett hva informanten sier, men hovedessensen i informantens uttalelser er der.

Vi har i våre kvalitative forskningsintervjuer innslag av både det Kvale og Birkmann (2009) beskriver som begrepsintervju og narrativt intervju. Vi har prøvd å kartlegge hva informantene legger i begrepene læring, kvalitet og trivsel. Vi ønsker å få kunnskap om de begrepsmessige dimensjonene, og om det er en felles oppfatning av disse begrepene i virksomheten. I narrative intervjuer fokuserer man på historiene som fortelles, slik vi gjør når vi ber om erfarings- og læringshistorier hos de ansatte ved bo- og dagsenteret. Vi har med en blanding av disse intervjuformene fått frem personlige historier og felles historier i virksomheten, samt de ulike begrepenes innhold for den enkelte og virksomheten.

Ved begge intervjurundene var vi to forskere til stede, en som intervjuet og en som lyttet og noterte. Intervjuene varte i ca en time. I forkant av intervjuene valgte vi å presentere funn fra tidligere undersøkelser, sammen med en kort innledning om det aktuelle temaet/fenomenet vi ønsket å studere. Vi prøvde på denne måten å vise sammenhengen med tidligere funn og det vi nå skulle undersøke. Våre forskningsspørsmål var formulert i et teoretisk språk, men vi forsøkte å ha intervju spørsmålene korte, lett forståelige, fritt for akademisk språk og åpne. Den som intervjuet fulgte opp svarene til informantene med oppklaringsspørsmål og oppfordringer om å gi utdypende kommentarer, men unngikk å bidra med egne holdninger inn i diskusjonen. Vi brukte også flere andre typer spørsmål underveis i intervjuet. Vi benyttet introduksjonsspørsmål som fikk fram fine beskrivelser av fenomenet vi undersøkte ved de to intervjurundene, henholdsvis læring og læringsarenaer, og praksisfellesskap. Vi stilte inngående spørsmål *"kan du si mer om dette?"* Vi brukte indirekte spørsmål *"kan du navngi andre praksisfellesskap som du tror eksisterer, men som du selv ikke er en del av?"* Vi brukte strukturerte spørsmål da vi skiftet mellom de ulike temaene. Underveis hadde vi også fortolkende spørsmål da vi omformulerte svar og spurte *"slik jeg forstår deg mener du at..., stemmer det?"* Vi avsluttet intervjuene med en liten debriefing i form av et åpent spørsmål om det var mer de ønsket å si i tilknytning til intervjuet eller om de hadde noen spørsmål.

En av oss noterte og transkriberte svarene underveis i intervjuet, i tillegg gikk vi sammen gjennom teksten rett i etterkant for å sikre at vi begge opplevde dataene sammenfallende. Det er forskjell på talespråk og skriftspråk. Talespråket blir influert av stemmeleie, pauser,

kroppsspråk, tempo og ironi. Det er derfor mange ting som kan gå tapt når vi transkriberer fra talespråk til skriftspråk. Vi søkte i transkriberingen også å formidle rammen for intervjuet og stemningen i samtalen. Transkriberingen i form av strukturerte intervjutekster gav grunnlag for analysen som fulgte.

Vi har søkt å ha fokus på validitet og reliabilitet gjennom hele prosessen. Kvale og Birkmann (2009) presiserer at kvaliteten i et forskningsintervju er avhengig av kvaliteten på funnene, men også på intervjuerens ferdigheter. Forskeren bruker seg selv som et forskningsredskap i det kvalitative forskningsintervjuet. Dette krever blant annet at hun har gode språkkunnskaper, har evne til å lytte, er sensitiv og har respekt overfor informantene og de sosiale relasjonene som oppstår. Evnen til å etablere god kontakt, improvisasjon, fleksibilitet, kreativitet og intuisjon er også nyttige ferdigheter. Både teorien og metoden blir på denne måten en del av forskningsintervjuet. Et godt intervju bidrar tematisk til produksjon av kunnskap, og dynamisk til å fremme en god interaksjon mellom de impliserte parter i intervjuet slik at samtalen holdes i gang, og det stimuleres til å snakke om de gitte temaer (Kvale & Birkmann, 2009, s. 144).

Styrker ved intervjumetoden er, i følge Bang (1995), at informanten kan bruke sitt språk, begrepskategorier og virkelighetsdefinisjon når hun snakker med forskeren. Det er en fleksibilitet i intervjusettingen der forskeren har anledning til å be informanten om å utdype svar, stille tilleggsspørsmål og teste hypoteser – noe som avsnittene over viser at vi har jobbet med. Intervjuer genererer mye informasjon som kan danne utgangspunkt for nye hypoteser om normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som eksisterer og dette kan igjen testes ut senere. Det er lettere å komme i dybden, man kan tillate tvetydighet i informasjonen.

Bang (1995) påpeker at svakheter ved intervjumetoden er at intervjuene ikke blir direkte sammenlignbare med hverandre, det er en tidkrevende metode og man må gjøre et utvalg. Utvalget er avgjørende for resultatene. Ved et intervju står man i fare for først og fremst å få tak i de uttalte verdiene og teoriene. Man får tak i den informasjonen som informanten er seg bevisst og som er sosial akseptabel. Informanten kan gi uriktig informasjon, fordi hun ikke ønsker å gi et dårlig bilde, hun kan være feil informert eller mangle kunnskaper om temaet. Forskeren kan også påvirke informanten i intervjuet. Bang (ibid.) påpeker spesielle utfordringer når man skal beskrive en kultur. Det er viktig at man evner å skille det kulturelle fra det individuelle. Det er også viktig å ha fokus på om dataene man finner gjelder kulturen i

organisasjonen eller om det kun er aktuelt i en bestemt subkultur. Man kan også ha tolkningsutfordringer når man skal slutte fra kulturuttrykk til kjerneelementer i organisasjonskulturen. Det er viktig at man har kommet så dypt inn i kulturen at man klarer å finne det meningsinnholdet som kultursymbolene representerer for å kunne beskrive kulturen riktig. Men man må ha distanse nok slik at vi ikke blir fanget av kulturen, ikke blir like blind som medlemmene. Den viktigste utfordringen i følge Bang (ibid.) er at vi, som forskere, må være bevisste på at vi ikke bruker vårt eget fortolkningskart når vi tyder meningen i kulturuttrykkene og kultursymboler (Bang, 1995, ss. 146-148).

3.2.1 Gruppeintervju

Vi valgte å ta forskningsintervjuene i form av gruppeintervju fordi vi på denne måten kan snakke med flere mennesker på relativt kort tid, samtidig som vi får en mulighet til å sjekke hva som er felles delt kunnskap i gruppen. Hver gruppe besto av to til tre personer, i tillegg kom intervjuer og observatør. Gruppediskusjon kan stimulere deltakerne til å komme ut med det som vanligvis er skjult, og forskeren kan gjennom å observere gruppens måte å diskutere på finne den egentlige kulturen (Bang, 1995, s. 152). I et gruppeintervju er det vesentlig å få frem ulike meninger og spennvidden i gruppen, målet er ikke å komme til enighet eller presentere løsninger (Kvale & Birkmann, 2009, s. 162).

I et gruppeintervju kan forskeren, ideelt sett, selv bestemme hvem av deltakerne som skal være med i intervjuet. I følge Kvale og Birkmann (2009) bør sammensetningen av gruppen være heterogen, f. eks ha med leder, fagansvarlige, tillitsvalgte og verneombud, vanlige ansatte og ulike kjønn. Dette kan gi spredning i informasjon og tanker rundt temaene som tas opp. Vi hadde god spredning med hensyn til personer med ulike verv og oppgaver i våre intervjuer, men siden det bare er ansatt kvinner ved bo- og dagsenteret, ble kun ett kjønn representert.

Gruppeintervjuene våre har hatt en varighet på en time. For å utforme spørsmål til gruppeintervjuet høsten 2009, tok vi utgangspunkt i Illeris sin helhetsmodell, med vekt på læring og læringsarenaer. Vi hadde da fire gruppeintervjuer med tre personer i hver gruppe. I 2010 utformet vi spørsmålene til gruppeintervjuet med utgangspunkt i Wengers teori om praksisfellesskap og Wengers læringsteori. I tillegg hadde vi spørsmål om begrepene kvalitet og trivsel. Vi utførte da fire gruppeintervjuer, hvor av tre av dem var i grupper med to personer og et intervju var med kun en person på grunn av frafall. I forkant av intervjuene

valgte vi å presentere funn fra tidligere undersøkelser, sammen med en kort innledning om det aktuelle temaet/fenomenet vi ønsket å studere. Alle informantene ble behandlet så likt som mulig og fikk ha ordet like lenge.

I et gruppeintervju er at det rom for refleksjon og diskusjon. Deltakerne blir ofte mer bevisste i forhold til egne synspunkter og får ny ”input” fra andre. Styrken med et intervju er tilgangen til informantenes dagligverden og at subjektive perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av denne livsverden. Ulempen med et gruppeintervju kan være at ikke alle er like åpne med flere personer til stede, så her er det viktig at intervjuer ser og støtter de involverte. Vi opplevde i et av intervjuene ved bo- og dagsenteret at en av informantene ikke kunne være helt åpen i gruppeintervjuet på grunn av sin egen posisjon i virksomheten. Først da vi fikk litt tid alene med vedkommende kunne hun være ”fri” og ærlig.

3.2.2 Etikk i forskningsintervjuet

Et intervju er ikke bare en prosess, men også et moralsk forhold. Vi har tidligere beskrevet etiske forutsetninger for et samarbeid (Jf. 2.3). Men i følge Jette Fog (1995) skiller forskningsintervjuet seg fra andre forhold. Den etiske utfordringen oppstår hovedsakelig i de situasjonene hvor det er mulig at forskningsforholdet medfører en konflikt mellom søken etter kunnskap og betydningen dette kan ha for det mennesket som er gjenstand for studiet. Forskningsintervjuet er et forhold hvor forskeren kan gjøre skade, kan misbruke informanten og handle uansvarlig (Fog, 1995, s. 26). Før man starter et forskningsintervju bør man derfor ha tenkt gjennom ulike verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan dukke opp underveis. Hva er formålet med intervjuet? Bedrer studiet deltakernes situasjon, eller situasjonen til gruppen de representerer? Vil studiet ha noen konsekvenser for deltakerne? Hvilke konsekvenser vil en offentliggjøring av dokumentet ha for de involverte og gruppen de representerer? Hensikten med dette studiet er å se på praksisfellesskaps funksjon og påvirkning på kvalitet og trivsel. Studiet har et positivt sikte og møter da disse etiske kravene som her har blitt stilt.

Man må også innhente intervjupersonenes informerte samtykke¹⁰ og man må sikre konfidensialiteten til de som er med. Vi har presisert i begynnelsen av intervjuene at intervjuet er frivillig og at informanten når som helst kan trekke seg. Vi har videre forklart viktigheten av konfidensialiteten i alle intervjuene, både hvordan vi vil bruke dataene, samt at vi har oppfordret deltakerne om å ha et gjensidig taushetsløfte overfor hverandre. Samtidig informerte vi om at denne oppgaven er et offentlig dokument, men at dataene ville bli anonymisert. Transkripsjonen må være så lojal som mulig, og når man analyserer må man tenke gjennom hvor dypt og kritisk man kan analysere intervjuene (Jf. 3.2) (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 81-82, 86-87).

Forskerens integritet er med på å sette standard for kvaliteten på kunnskapen og på de etiske beslutningene som tas i forskningen. For å evaluere sin egen praksis må forskeren kjenne til hva som er etisk forsvarlig og hva som ikke er det. Forskeren skal ha en uavhengig rolle og må ikke la seg påvirke. Når man er til stede i en virksomhet over lengre tid, kan man nok kjenne på en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Maktubalansen (Jf. 3.2) gir også grunn for forskeren til å stille seg selv etiske spørsmål i forbindelse med forskning – kvalitativ forskning er etisk av natur. Er forskeren i tvil, bør hun rådføre seg med forskningsfellesskapet (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 92-93, 96). Vi har rådført oss angående etiske spørsmål både i samtaler med hverandre, og med våre veiledere på Universitetet i Agder.

3.3 Kortmetode

Kortmetode er en kvalitativ forskningsmetode som brukes til å samle inn til dels store mengder opplysninger på kort tid (Berg & Eikeland, 1997, s. 74) (Ebeltoft, 1993). Ved bruk av kortmetoden ønsker man respondentenes forestillinger, og bruker derfor åpne og generelle spørsmål. Med kortmetoden får man tak i de grove trekkene, hovdelinjen og ikke dybden. Ulempen med kortmetoden er at det er en overfladisk måte å innhente informasjon om et emne på.

¹⁰ Informert samtykke (Fossheim, 2009)

Vi valgte en utvidet variant av kortmetoden ved at vi stilte flere spørsmål. Vi brukte denne kortmetoden ved fire anledninger. Høsten 2009 ønsket vi å kartlegge læringsforholdene ved bo- og dagsenteret, både på individ- og på organisasjonsnivå i forbindelse med implementering av Profil. Vi ville undersøke de ansattes motivasjon for prosjektet, og kartlegge hva de mente arbeidsplassen måtte tilrettelegge for at det skulle bli en god implementeringsprosess av dataprogrammet. Informasjonen systematiserte vi inn i en kvalitativ datamatrise. Med bakgrunn i disse data laget vi ulike søylediagrammer, slik at vi kunne gi en rask og visuell tilbakemelding til virksomheten, og få en videre dialog om de ulike emnene. Vi fikk et overblikk over situasjonen ved bo- og dagsenteret, og brukte funnene som grunnlag for hvilke fenomener vi skulle studere mer inngående. Kortmetoden ble andre gang benyttet i forbindelse med opplæringen i Profil høsten 2009. Hensikten var å få informasjon om hvordan de hadde opplevd opplæringen i Profil, og om de kunne videreføre den nyervervete kunnskapen.

Våren 2010 brukte vi kortmetoden til å kartlegge hvilke forventninger den enkelte i ledergruppen hadde til hva de skulle få til sammen, om de i dag fungerte som en gruppe ledere eller en ledergruppe, og om de var interessert i å satse ekstra tid og energi i dette prosjektet (vedlegg 5). Kortmetoden denne gangen hjalp også medlemmene i ledergruppen i gang med en egen refleksjon, før de diskuterte disse temaene i fellesskap. Disse funnene ble benyttet i ledergruppeutviklingen – og vi benyttet dataene etter endt prosjekttid til å utarbeide et spørreskjema om hvilke forventninger som hadde blitt innfridd eller ikke (vedlegg 4).

Høsten 2010 brukte vi kortmetoden for å undersøke nyansattes og ferievikarers opplevelse av å være ny ved bo- og dagsenteret (vedlegg 6). Kortmetoden omfattet spørsmål med hensyn til opplæring, tilhørighet og opplevde normer og regler ved virksomheten. Spørsmålene og svarene ble gitt og mottatt via mail.

3.4 Observasjon

Observasjon er en metode som ofte brukes sammen med intervju når man skal kartlegge organisasjonskultur (Bang, 1995, s. 157). Funn fra observasjon ved bo- og dagsenteret har vi brukt for å beskrive, underbygge og besvare oppgavens problemstilling. Runa Patel og Bo Davidson (2007) hevder at observasjon er et av våre fremste midler for å skaffe informasjon.

Kvale og Birkmann (2009) mener at observasjon vil gi mer gyldig kunnskap om menneskers atferd og interaksjon med omgivelsene, enn om man stiller dem spørsmål om temaet (Kvale & Birkmann, 2009, s. 131).

Da vi tok kontakt med bo- og dagsenteret høsten 2009 hadde vi samtaler både med enhetsleder, tillitsvalgte og verneombud for å på denne måten få aksept og tillatelse til å bruke virksomheten som forskningsfelt. I perioden fra høsten 2009 til og med høsten 2010 har vi hatt ulik grad av deltagende observasjon. Vi har deltatt i opplæringsgrupper, og vi har vært deltagende observatører i ledergruppen i forbindelse med ledergruppeutvikling. Fokuset vårt i denne perioden har variert, men vi har i hele tidsrommet sett på læring i ulik grad i virksomheten. Grønmo (2007) hevder at åpenhet og fleksibilitet er viktig ved observasjon, slik at forskeren starter bredt før hun snevrer inn oppmerksomheten på det som er relevant for studiet (Grønmo, 2007, s. 144). Vår tilstedeværelse og vår posisjon ved bo- og dagsenteret har hele tiden vært kjent, og vi har vært åpne om våre observasjoner. Vi har presentert våre funn for de ansatte i forbindelse med implementering av Profil ved virksomheten, og vi har gitt medlemmene i ledergruppen skriftlige referater fra ledergruppemøtene. Vi er bevisst på at vår tilstedeværelse og vår åpenhet om våre observasjoner, kan medføre at atferden til de ansatte ved bo- og dagsenteret blir påvirket (Bang, 1995, s. 158) (Grønmo, 2007, s. 144). Dette kan igjen gjøre det vanskelig å generalisere observasjonene. I følge Bang (1995) er det viktig at man ved bruk av observasjon som metodisk tilnærming, er bevisst på at man ikke er i stand til å observere alt som foregår, og må følgelig velge ut enkelte deler av det man studerer. Videre påpeker han at observatøren sjelden er nøytral i forbindelse med det hun observerer og som hun igjen skal skrive ned og tolke. Det er også viktig at man som forsker er bevisst på at det man studerer er *”det som skjer, der det skjer, når det skjer”* (Bang, 1995, s. 158). Det kunne blitt andre resultater i en annen situasjon.

Deltagende observasjon er en krevende metode, det kreves at forskeren etablerer en relasjon til dem hun vil observere. En vellykket deltagende observasjon er, i følge Tor Halfdan Aase (1997), avhengig av at forskeren lykkes i å skape relasjoner til informantene. Aase (ibid.) hevder at det også er viktig at forskeren har et reflektert forhold til den posisjonen hun får og til sin egen rolleutforming. Grønmo (2007) fremholder at aksept og tillit er en forutsetning for å kunne utføre feltarbeid. Som forsker vil man alltid være en outsider og kan bli oppfattet som en inntrenger. Det er derfor viktig at man reduserer aktørenes skepsis og mistenksomhet (Grønmo, 2007, s. 145). Vi har opplevd at vi som forskere har blitt godt mottatt ved bo- og

dagsenteret. Dette mener vi kan skyldes både at vi går inn som kvinner på en kvinne dominert arbeidsplass, og at vi har en helsefaglig bakgrunn som de ansatte gjenkjenner seg i fra sine omsorgsykker. Vi har lagt vekt på å forstå de ansattes egne perspektiver, vi har forholdt oss til de ansatte og virksomheten med respekt og interesse. Det at vi i hele perioden har vært åpen på hva vi undersøker, og hvordan vi vil bruke dette i etterkant, har også gitt oss tillit og aksept blant de ansatte. Vi har utviklet gode relasjoner, og spesielt gode relasjoner til medlemmene i ledergruppen som vi fulgte annenhver uke i fire måneder. Grønmo (ibid.) påpeker at det er viktig at man er bevisst på forskjellene og forandringene i relasjonene som oppstår i feltet, og at man tenker gjennom dette regelmessig. På denne måten kan man lede utviklingen av forholdene slik at de skaper et godt fundament for studiet, og ikke skaper vanskeligheter for aktørene eller forskeren selv (Grønmo, 2007, s. 146).

Vi har vært deltagende observatører, og har da vekslet mellom observatør- og deltakerrollen. Utviklingen vi har gjennomgått kjenner vi igjen i Grønmo sin beskrivelse:

”Første del av feltarbeidet vil utvikle seg gradvis fra stor vekt på observatørrollen, avstanden og forskerens perspektiv, til stadig større vekt på deltakerrollen, nærheten og aktørenes perspektiv, mens siste del av feltarbeidet preges av den motsatte utviklingen” (Grønmo, 2007, s. 148).

Som deltagende observatører har vi selv samlet inn data ved å se og høre på aktørene mens de uttrykker meninger og samhandler i ulike settinger. Disse observasjonene har funnet sted ved bo- og dagsenteret i aktørenes eget miljø.

Som vitenskapelig metode kan observasjon gjøres enten strukturert eller ustrukturert. Vi har benyttet ustrukturert observasjon som metode, det vil si at vi ikke har brukt et fast og forutbestemt observasjonsskjema. Men vi har allikevel hatt en formening om hvilke fenomener vi skulle observere. Vi prøvde å registrere det som foregikk i virksomheten på dens premisser. Fordelen med dette er, i følge Bang (1995), at vi kan få et rikere bilde av virksomheten enn det vi ville ha fått ved bruk av utarbeidede observasjonsskjema. Det er umulig selv for den mest erfarne observatør å få med seg alt. For å få sikre en størst mulig observasjonsmengde gjennomgikk vi våre funn i felleskap. I etterkant av observasjonene ved bo- og dagsenter hadde vi en intern refleksjon og skrev ned det vi ble enige om. Dette gjorde vi også for å få mer kunnskap og øke bevisstheten rundt våre problemområder (Patel & Davidson, 2007).

Den største svakheten ved observasjonsmetoden, hevder Bang (1995), er at vi kun får tak i de kulturelle uttrykkene og ikke nødvendigvis de underliggende verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. Dette må vi som forskere være bevisste på og derfor være varsom når vi fortolker det vi observerer. Man står i fare for å generalisere enkelthendelser gjennom observasjon (Bang, 1995, s. 162).

Vi har vært ved bo- og dagsenteret i over ett år og har fulgt de ansatte gjennom ulike prosesser. I forbindelse med disse har vi hatt samtaler med de ansatte uten at dette har vært i en strukturert form som intervju. Gjennom den spontane, uformelle og trygge prosessen som deltagende observasjon gir, ved hjelp av uformell småprat, har vi skaffet oss informasjon vedrørende arbeidsmiljøet og arbeidskulturen ved bo- og dagsenteret. Gunnar Ekman (2004) påpeker at i denne formen for dialog kommuniseres felles kunnskap, virkelighetsforståelse og oppfatninger som de ansatte i en organisasjon sitter inne med. I småpraten har vi mottatt informasjon vedrørende de ansattes tanker, normer, verdier, interesser og prioriteringer. Fordelen med småpraten er at det kommer frem kunnskap og oppfatninger som ellers er vanskelige å fange opp. Ulempen med småprat er at folk kan henge seg på meninger i en samtale som de egentlig ikke står inne for. Påberopte verdier kan bli en del av småpraten, uten at de på et senere tidspunkt blir nevneverdig vektlagt. Småprat kan også resultere i et klagekor, uten at alle nødvendigvis står inne for dette (Ekman, 2004). Disse ulempene har vi prøvd å være bevisste på.

3.5 Spørreskjema

Spørreskjema er den mest vanlige kvantitative forskningsmetoden for datainnsamling i samfunnsvitenskapen (Hellevik, 2009). Det benyttes for å samle inn store mengder opplysninger og informasjon på kort tid. I kvantitative spørreskjema stilles spørsmålene likt til alle deltagerne og ofte med faste svaralternativer som respondentene velger mellom. Kvantitativ metode, som spørreundersøkelser, ønsker å få bekreftet hypoteser eller teorier (Ebeltoft, 1993, s. 30). Forskningsmetoden kan si noe om omfanget av et fenomen i en gruppe. Fordi det brukes standardiserte metoder for datainnsamlingen får man data som kan sammenlignes. Resultatet kan da presenteres i form av spesifikke variabler. Informasjonen blir begrenset, men lar seg, tallfeste. En ulempe med spørreskjema som forskningsmetode er at informasjonen ofte kan bli utilstrekkelig og lite anvendelig dersom en ønsker å få en helhetlig forståelse av et fenomen (Ebeltoft, 1993, s. 30).

Det er svært viktig at man bruker tid på å formulere spørsmålene. Dersom spørsmålene er for upresise og for lite spesifikke vil det medføre ulike tolkningsmuligheter og usikkerhet hos respondenten. Resultatet kan bli misvisende eller uriktige data.

Vi benyttet spørreskjema ved to anledninger: Første gang for å kartlegge det psykososiale arbeidsmiljøet ved bo- og dagsenteret. Utgangspunktet for spørreundersøkelsen tok vi fra Idar R. Andersen sitt skjema (Andersen, 1999, ss. 179-181), men reduserte antall spørsmål til 18 (vedlegg 3). Før vi informerte de ansatte om spørreskjemaet, hadde vi en kort generell informasjon vedrørende psykososialt arbeidsmiljø. De ansatte ble oppfordret til å skrive navnet sitt på skjemaet, og de ble informert om at besvarte skjema ville bli lest av enhetsleder og oss. Vi ønsket navn på skjemaene for at den enkelte arbeidstaker skulle ansvarliggjøres for sitt eget psykososiale arbeidsmiljø. Det at ikke spørreundersøkelsen var anonym (men konfidensiell) kan være grunnen til den lave svarprosenten, 14 av 27 skjema ble besvart. Arne Ebeltoft (1993) er kritisk til å bruke spørreskjema til kartlegging av psykososialt arbeidsmiljø, men han påpeker at dersom en presenterer data fra undersøkelsen for å skape en diskusjon, slik at man på den måten kan finne de sakene man ønsker å jobbe med, er det en god vinkling (Ebeltoft, 1993, s. 43). Vi systematiserte informasjonen og la data inn i ulike søylediagrammer. Søylediagrammene ble presentert for de ansatte. De anonymiserte svarene ble også benyttet i arbeidet i ledergruppen.

Spørreundersøkelse nummer to ble gjennomført for å kartlegge om ledergruppens forventninger i tilknytning til ledergruppeutviklingen hadde blitt innfridd. Dette skjemaet ble utarbeidet ut fra deltagernes egne forventninger fra oppstartsfasen og hadde i alt 13 spørsmål (Jf. 3.3) (vedlegg4). Det var tre svaralternativ: a) Ledergruppen har innfridd mine forventninger, b) vi er på vei og det har skjedd en utvikling og c) ledergruppen har ikke innfridd mine forventninger.

Svaralternativene på første spørreskjema hadde en gradert innstilling, fra en til fem, hvor fem er svært godt fornøyd, og med et nøytralt punkt på tre. Andre spørreskjema hadde tre alternativer. Vi har en tilbøyelighet til å trekke oss inn mot midten, den såkalte sentraltendensen. Derfor hevder Patel og Davidson (2007) at sju eller ni trinn vil spre svarene bedre enn hvis man bare har tre eller fem. Funnene våre viser en sentraltendens, årsaken til dette kan være en ulempe med vårt oppsett.

3.6 Datakvalitet

Vi vil nå drøfte vårt undersøkelsesopplegg, datainnsamlingen og datamaterialet. Metodene vi bruker har betydning for kvaliteten på dataene vi får fra våre undersøkelser. Datakvaliteten vil gjenspeiles i anvendbarheten i forhold til vår problemstilling. Viktige begreper som vi vil debattere i denne forbindelse er validitet, reliabilitet og troverdighet. Funnene beskriver en intersubjektiv virkelighet, og vi beveger oss i ett konstruktivistisk paradigme.

3.6.1 Utvalg

Antall intervjuperson avhenger av undersøkelsens formål (Kvale & Birkmann, 2009, s. 181). Vi har ved bo- og dagsenteret gjennomført kvalitative forskningsintervjuer både høsten 2009 og 2010 (Jf. 3.2.1). Høsten 2009 var utvalget 12 av 27 ansatte, og høsten 2010 var utvalget 9 av 27 ansatte. Vi hadde ulike temaer på de to intervjurundene og noen av informantene deltok ved begge disse. Vi har også gjennomført fire kortmetoder og to spørreskjema, med ulikt antall informanter. Høsten 2009 gjennomførte vi to kortmetoder (Jf. 3.3). 19 av 27 ansatte besvarte første kortmetode. Andre kortmetode ble besvart av alle som deltok i et opplæringsprosjekt, totalt syv deltagere. Våren 2010 hadde vi også en kortmetode i ledergruppen, der alle medlemmene besvarte (Jf. 3.3). Høsten 2010 sendte vi spørsmålene via kortmetoden til fire ferievikarer på mail, tre besvarte (Jf. 3.3). Våren 2010 besvarte 14 av totalt 27 ansatte et spørreskjema angående kartleggingen av det psykososiale arbeidsmiljøet – og deltakerne i ledergruppen besvarte alle sitt spørreskjema (Jf. 3.5).

Vi mener at selv om antall informanter i noen av metodene har vært relativt lavt, opplevde vi likevel å få et metningspunkt med hensyn til informasjon på de aller fleste punkt. Informasjonen gav grunnlag nok til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen med fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualitet og heterogenitet vedrørende våre forskningstemaer ved bo- og dagsenteret. Hadde vi utvidet antall informanter, ville dette etter loven om fallende utbytte tilført stadig mindre kunnskap (Kvale & Birkmann, 2009, s. 129).

Vi hadde god spredning i de ulike utvalgene med hensyn til personer med ulike verv, ansvarsområder, alder, ansiennitet i virksomheten og utdanning. Ulikt kjønn er ikke representert siden det bare er ansatt kvinner ved bo- og dagsenteret (Jf. 3.2.1).

3.6.2 Validitet og reliabilitet

Vi valgte hovedsakelig å benytte oss av kvalitative metoder og våre data ble innhentet ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer, kortmetoden og observasjoner. Disse undersøkelsene er alle eksplorative (Jf. 3.2, 3.2.1, 3.3 og 3.4). Vi ønsket å innhente så mye informasjon som mulig om de fastlagte temaene for intervjuene. Det at vi også har benyttet oss av kvantitative metoder og fått funn fra spørreskjema, kan styrke validiteten (Jf. 3.5).

Våre data er basert på forskningens sannhetsforpliktelse (Jf. 3.1 og 3.2.2), og de representerer intersubjektiv virkelighet og observasjoner i virksomheten. Mange av våre data har en åpenbar validitet, de er gode og treffende i henhold til vår intensjon med studiet. Vi har gjennom transkripsjonen søkt å beskrive og dokumentere datamaterialet så eksplisitt og detaljert som mulig. Både vi selv og andre kan gå inn å drøfte datasamlingen på nytt om det skulle være ønskelig. Vi vil derfor hevde at dataene er etterrettelige. I en del kvalitative studier brukes det bekreftbarhet istedenfor validitet. Studiet foregår i full åpenhet, og vår oppgave er et offentlig dokument (Jf. 3.2 og 3.4). De ansatte ved bo- og dagsenteret vet hvilke data vi ser etter og hvilke etiske retningslinjer vi jobber etter (Jf. 3.2.2). Vi har selv fattet interesse for dette studiet og er uavhengige i den forstand at det ikke er grupper i samfunnet som har spesiell interesse for studiet (Jf. 1.1).

Selv om det i følge Grønmo (2007) ikke er mulig å oppnå perfekt validitet, mener vi at vårt undersøkelsesoppleggs validitet er høy; det har gitt oss data som er relevante for vår problemstilling. Men vi ser at metodene vi har brukt, ikke har gitt et datagrunnlag som gjør at vi kommer til bunns med hensyn til identitetsspørsmål. Skal man oppleve et metningspunkt (hvis det overhode er mulig) med hensyn til informasjon om identitet, må man være tettere på virksomheten og de ansatte. Nærvær over lange perioder er da nødvendig. Siden identitet ikke er vårt hovedfokus, vil vi holde fast på at undersøkelsesoppleggets validitet er høy.

Grønmo (2007) bruker begrepet pragmatisk¹¹ validitet dersom forskningen danner et godt handlingsgrunnlag for videre prosesser. Han sier da at *”validiteten er uttrykk for samsvaret mellom den empiriske studien og de handlingene det legges vekt på å utvikle”* (Grønmo,

¹¹ Pragmatisk validitet uttrykker i hvilken grad hendelses eller handlingsforløpet kan påvirkes av studiet. Derfor er begrepet interessant ved kvalitative studier og aksjonsforskning (Grønmo, 2007).

2007, s. 236). Vi skal ikke være med i et videre prosjekt for å legge til rette for utviklingen av praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret, men vi håper at virksomheten selv skal ta tak i funnene og på den måten få muligheten til å styrke organisasjonens kunnskapsutvikling og bærekraft.

Wenger bruker krevende begreper i sin sosiale læringsteori. Noen begreper er klare og detaljerte, mens vi opplever andre som mer diffuse. Dette gjør at vi kan ha lagt andre ting i begrepene enn det Wenger har tenkt. Men det vi har lest og forstått i teorien angående praksisfellesskaper, ser vi igjen i empirien. Data vi bygger oppgaven vår på, er således bygget på gyldige forutsetninger, som er forankret i tidligere forskning på dette området (Jf. 2.5, 2.6, og 2.7). Vi vil derfor si at våre funn er gyldige i henhold til den kunnskapen som ble etablert i forbindelse med intervjuene. Denne kunnskapen bør også kunne overføres til andre virksomheter (Patel & Davidson, 2007) (Kvale & Birkmann, 2009). Vi vil derfor hevde at våre data har en ekstern validitet, siden funnene kan ha overføringsverdi til andre tilsvarende virksomheter og deres praksisfellesskaper. Oppgaven har mange spesifikke funn som kun har betydning for bo- og dagsenteret. Men det at de mange spesifikke enkeltfunn står i en tydelig sammenheng med fenomenet praksisfellesskap kan gi en mulighet for overføring av kunnskap til andre sammenhenger (Jf. 3.2). Dette har ikke bare sin bakgrunn i våre funn, men dette korresponderer også med Wengers teori.

Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Grønmo, 2007, s. 221). Men reliabiliteten er absolutt diskuterbar i en kvalitativ studie som vår. Siden de kvalitative metodene vi benyttet oss av også formes noe underveis, for eksempel forskningsintervjuet (Jf. 3.2), er det umulig å få akkurat samme data. Det er også vanskelig å gjennomføre nøyaktig samme opplegg en gang til. De kvalitative undersøkelsene våre har blitt tilpasset konteksten. Vi har blant annet hatt et bestemt formål med hvert av intervjuene, men ikke alle spørsmålene har vært gitt på forhånd – de har fulgt utviklingen i samtalen (Jf. 3.2 og 3.4). Tar vi i tillegg hensyn til tiden, vil funnene sannsynligvis være annerledes på et annet tidspunkt. Dette fordi det kontinuerlig skjer en utvikling i denne virksomheten og i samfunnet for øvrig. Selve intervjuene har trolig gitt informanten mer kunnskap og bevissthet rundt temaene vi samtalet om, og de vil derfor kunne svare enda mer reflektert om undersøkelsen hadde blitt gjentatt (Jf. 3.2.1). Reliabiliteten er et uttrykk for samsvaret mellom datasett fra ulike datainnsamlinger. Gjentar vi undersøkelsesopplegget om ett år, vil vi mest sannsynlig oppleve en noe ustabil

reliabilitet. Videre foregår datainnsamlingen ikke bare i en separat fase i forskningsprosessen, men også i forbindelse med analyse og tolkning (Grønmo, 2007, s. 228).

Men på den andre siden har vi overholdt prinsippene for det kvalitative forskningsintervjuet, både med hensyn til utførelse av selve undersøkelsesopplegget og hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført (Jf. 3.2). Data er innsamlet på en systematisk måte og i er samsvar med det som var forutsetningene og fremgangsmåtene i de metodene vi benyttet ved bo- og dagsenteret. Vi opplevde også å få samsvar i data, på den måten at vi fikk svar som pekte i samme retning. Og selv om vi var to ulike forskere som brukte opplegget, pekte funnene i samme retning. Tidligere funn, som vi har brukt som bakgrunnen for oppgaven, peker også i samme retning (Jf. 1.1, 3.2.1, 3.3, 3.4, 3.5). Dette kan vise at datamaterialet ikke er påvirket av hvem som bruker undersøkelsesopplegget.

Vi mener at reliabiliteten i form av ekvivalens er høy. Datamaterialet reflekterer sann informasjon fordi det er stort samsvar mellom data som vi har samlet inn, uavhengig av hvem av oss som har intervjuet eller observert (Grønmo, 2007, s. 223). Variasjoner i datamaterialet skyldes reelle ulikheter mellom analyseenheter. Informantene må ha vært i en kultur over minst ett år for å kunne uttale seg ”riktig” (Bang, 1995, s. 150). Alle våre informanter, med unntak av respondentene ved kortmetoden høsten 2010 (Jf. 3.3), har arbeidet mange år i virksomheten. Vi mener også at vi har intern konsistens. Våre data er rimelige sett i forhold til hverandre og sett i forhold til det totale datamaterialet. De ulike delene passer godt sammen, og de passer godt inn om man har et metaperspektiv på det som studeres (Grønmo, 2007, s. 230).

Troverdighet er et begrep som flere forskere har innført i forbindelse med kvalitativ forskning de siste årene. Troverdighet innebærer, i følge Grønmo (2007), samme vurdering som reliabilitet. Legger vi dette til grunn, vil vi si at våre empiriske data er basert på den intersubjektive virkelighet ved bo- og dagsenteret. De empiriske data bygger ikke på at vi som forskere har et eget skjønn, og vi mener at de ikke skyldes tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen.

3.6.2.1 Kvaliteten på intervjuet

En god intervjukvalitet krever en reflektert tematisering av undersøkelsens emne og formål fra begynnelsen av forskningsprosjektet (Kvale & Birkmann, 2009, s. 127). I begynnelsen av

de ulike prosjektene jobbet vi derfor med intervjuguidene i flere bolker, og hver gang skrev vi om og reduserte antall spørsmål. Hvis man vet hva man skal spørre om, og hvorfor man spør og hvordan man skal spørre, kan man få et kort og innholdsrikt intervju (Kvale & Birkmann, 2009, s. 173). Vår erfaring er at når kunnskapen økte om samtaletemaene, ble intervjuguiden forbedret. Vi brukte kunnskapen til å styre og strukturere intervjuet, og til å gi en kort presentasjon av formål og fremgangsmåte i forkant av intervjuet. Selv om vi etter hvert hadde god kunnskap om emnene, hadde vi ingen ”forelesning” om disse i intervjusituasjonen (Kvale & Birkmann, 2009, s. 177).

I forkant av kortmetoden og gruppeintervjuene høsten 2010 sendte vi også ut noen av spørsmålene til en testperson, som gav oss tilbakemelding på hva som var lettfattelig og hva som var vanskelig å forstå (Jf. 3.3, 3.2.1). Begrepet praksisfellesskap hadde vi prøvd å gjøre lettere begripelig i intervju spørsmålene ved å erstatte det med kollegafellesskap eller arbeidsfellesskap. Disse begrepene ble likevel ikke forstått av testpersonen. Fagbegrepet praksisfellesskap ble dermed tatt inn igjen sammen med en liten introduksjon av begrepet, før vi startet selv intervjuet. Vi la også ved en kort forklaring av begrepet i kortmetoden. Dette viste seg å fungere tilfredsstillende.

Vi var to til stede under hvert gruppeintervju. En stilte spørsmålene og en noterte, observerte og kontrollerte funnene. Vi gav informantene tid til å snakke ut mens vi lyttet. Vi søkte å lytte etter det som ble sagt og hvordan det ble sagt, og forsøkte også å legge merke til det som ikke ble sagt (Kvale & Birkmann, 2009, s. 177) (Jf. 3.2). Det ble gitt ekstra tid, rom og oppfølging når vi merket at noen deler av intervjuet engasjerte informantene følelsesmessig. Mens intervjuet pågikk, prøvde vi å tolke svarene og få verifisert våre tolkninger av intervjuerpersonenes svar. Ledende oppfølgingsspørsmål kan være hensiktsmessige for å kontrollere reliabiliteten av de intervjuedes svar, og for å verifisere informantenes fortolkninger. Slike spørsmål kan føre til velkontrollert kunnskap. På denne måten blir samtalen et felles produkt for den som intervjuer og de som intervjues. Intervju spørsmålene skal lede mot ny, troverdig og interessant kunnskap (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 181, 184). Kvale og Birkmann (ibid.) mener det er et paradoks i selve spørsmålet, når det stilles spørsmål om et intervjuresultat skyldes ledende spørsmål. Er svaret ”*ja – dette er en alvorlig fare*” – mener han at da kan det skyldes *dette* spørsmålets ledende formulering. Hvis svaret er ”*nei – det er det ingen fare for*” – mener han at det viser at det ledende spørsmål ikke alltid virker ledende (Kvale & Birkmann, 2009, s. 182). Det blir lettere å validere fortolkningene hvis man

stiller kontrollspørsmål under intervjuet (Kvale & Birkmann, 2009, s. 127). Det vi oppfattet og stilte kontrollspørsmål om, ble oppfattet som rimelig. Validiteten blir da at informantene kjente seg igjen, det vi har kommet frem til hadde en legitimitet. Vi kaller det for kommunikativ validitet når kildene kjenner seg igjen i beskrivelser (aktørvalidering) (Grønmo, 2007, s. 234) (Jf. 3.2). Det at vi stilte ulike typer spørsmål (Jf. 3.2), gjør også at vi som oftest unngikk å få en spesifikk og overveidende svarstil (Kvale & Birkmann, 2009, s. 150). Rett i etterkant av de ulike metodene drøftet vi de funn som kom frem, for å se om de var sammenfallende eller ikke. Når vi som forskere har diskutert dataene med hverandre, og med våre veiledere, har vi også styrket den kommunikative validiteten (kollegavalidering) (Grønmo, 2007, ss. 235-236).

Utfyllende referater ble skrevet etter alle intervjuene (Jf. 3.2). Denne transkriberingen innebærer tolkninger, men vi mener at når vi har vært ute etter felles forståelse av ulike fenomener og temaer, har vi hatt en tilfredsstillende transkribering. Vi har ikke vært ute etter en lingvistisk analyse og dermed finfine nyanser i samtalen, som innbærer at det er av stor betydning hvor vi setter et komma eller et punktum når vi går fra tale til skriftspråk. Det finnes i følge Kvale og Birkmann (2009) ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Kvale og Birkmann (ibid.) mener at man heller må stille seg spørsmålet: hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?

For å kvalitetssikre noen av våre funn har vi i tillegg presentert de felles virkelighetsoppfattningene som finnes ved bo- og dagsenteret. Informasjonen har blitt anonymisert slik at enkeltinformanter ikke blir gjenkjent, men virkeligheten i dataene er gjenkjennelige for de involverte. De ansatte har ikke kommet med innvendinger på våre funn. Vi har også hatt en kritisk gjennomgåelse av de samme dataene på ulike tidspunkt.

Disse kvalitetssikringsmetodene gjør at vi mener at datainnsamlingen har foregått på en forsvarlig måte. Det kommer frem i alle våre undersøkelser hvem aktørene er, og hvilken rolle vi som forskere har hatt. Vi har vært åpne om våre analytiske begreper og hvilken metode vi har benyttet når vi har samlet inn data. Vi har konkrete beskrivelser og tolkninger (Kvale & Birkmann, 2009) (Patel & Davidson, 2007) (Grønmo, 2007).

Vi skal i de neste to avsnitt se nærmere på vår kompetansevaliditet i dette prosjektet. Denne form for validitet referer til vår kompetanse for innsamlingen av de kvalitative data. Vi vil her

komme inn på erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne type datainnsamling. Siden vi som forskere har en aktiv rolle i innsamlingsprosessen av data, er det viktig å se nærmere på denne form for validitet. Kompetanse er viktig både i forhold til kildene og det empiriske feltet og i forhold til teoretisk kunnskap.

3.6.2.2 Kvaliteten på intervjuernes kunnskaper

Kvaliteten i et forskningsintervju avhenger av at intervjuer har gode kunnskaper om temaene som er utgangspunkt for intervjuet (Jf. 3.2). Før intervjuene hadde vi særlig lest og jobbet med teoriene som vi fant relevant for praksisfellesskap og læring (Jf. 2.4, 2.5 og 2.6). Vi vil derfor hevde at vi hadde en relativt god og bred teoretisk bakgrunn for intervjuene. Vi søkte å kvalitetssikre vår teoretiske kunnskap ved å be om tilbakemeldinger på vår forståelse fra våre veiledere ved Universitetet i Agder.

Skal man oppnå god kvalitet, er det også viktig med god kjennskap til virksomheten. Kvale og Birkmann (2009) hevder at reliabilitet øker når de som skal intervjuer selv ha vært i virksomheten over lengre tid, dette fordi det vil bedre muligheten for å stille de rette spørsmålene. I løpet av ett og et halvt år som forskere ved bo- og dagsenteret har vi blitt forholdsvis godt kjent med virksomhetens kultur, maktstrukturer, de ansattes tanker og interesser. Er man fortrolig med den lokale situasjonen, kan det også skjerpe vår følsomhet overfor lokale etisk-politiske problemer, som skal tas i betraktning når man intervjuer og rapporterer intervjuene (Kvale & Birkmann, 2009, ss. 123-124). Når vi har blitt kjent i den lokale kulturen, har dette gitt oss adgang til lokale rutiner, maktstrukturer med mer, slik at vi også evner å fange opp det som er essensielt for våre informanter. Dette har resultert i at vi blant annet har gitt enkelte informanter, som har spesielle ansvarsområder i virksomheten, alenetid sammen med oss forskere for å kunne snakke mer åpent og fritt. Men når vi studerer et kulturelt fenomen, må vi samtidig være observant overfor faren for å bli fanget av kulturen, slik at vi ikke blir blindet (Jf. 3.2).

3.6.2.3 Kvaliteten på intervjuerens ferdigheter

Vi har tidligere nevnt at kvaliteten i et forskningsintervju er avhengig av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter (Jf. 3.2). Vi vil hevde at vår bakgrunn som høyskoleutdannede helsepersonell med mange års praksis, har gitt oss et godt fundament til å skape den gode, trygge og stimulerende settingen for en samtale; noe som også skaper en god interaksjon mellom informantene og oss. Vi bruker aktivt vår intuisjon, spontanitet og empati som

redskap i dialogen. I løpet av masterstudiet ved Universitetet i Agder har vi hatt coaching som fag der vi har lært ulike spørreteknikker og teknikker til å følge opp svar på spørsmål. I tillegg har vi fått trening med flere intervjuer i praksis det siste halvannet år. Vi er trent i å lytte aktivt, noe som er av stor betydning for å virkelig høre hva og hvordan informanten sier det hun sier, og dermed kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål.

Vi har i disse periodene blitt veiledet av veiledere ved Universitetet i Agder med hensyn til spørsmålsformulering, tidsbruk og utvalgets størrelse. Vi har vært to forskere sammen om disse intervjuene. Det å lytte til når andre gjennomfører et intervju, og det å selv få tilbakemeldinger på teknikk og ferdigheter, gir læring. Ulik faglitteratur på området har også blitt en kunnskapsbase som har vært nyttig.

Disse momentene har til sammen gitt oss en del erfaring på det å intervju, men vi skjønner at skal man tilegne seg avanserte intervjuferdigheter, må man ha mye mer praktisk trening enn det vi sitter inne med. Vi mener likevel at den totale kompetansen som vi har hatt og ervervet oss gjennom studiet, gjør oss kompetente til å innhente god og pålitelig data fra informantene ved bo- og dagsenteret.

3.6.3 Oppsummering

Vi har nå beskrevet metodene vi har brukt ved bo- og dagsenter og som vi mener har vært gode i forhold til problemstillingen vår. De kvalitative forskningsmetodene har gitt oss kunnskap og svar på våre spørsmål. Men vi ser allikevel at disse metodene ikke er gode nok for å fullt utdype identitetstilhørighet i praksisfellesskapene. De kvantitative undersøkelsene har bygget opp under de kvalitative funnene. Vi har vist at vårt datamateriale er relevant og pålitelig til å tolke og analysere ut i fra. Vi har også vist årsakene til at vi mener at funnene våre har god kvalitet, de er valide og troverdige. Dette medfører at vi har tillit til våre funn, som vi skal beskrive og drøfte i neste kapittel.

4 Resultater, funn og drøfting

4.0 Innledning

For å få en oversiktlig presentasjon velger vi først å presentere noen funn vedrørende praksisfellesskapene med hensyn til praksisfellesskapenes eksistens ved bo- og dagsenteret, herunder gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Vi vil videre drøfte hvordan de ansatte opplever samhandling med kolleger og hvordan disse fellesskapene gjennomfører meningsforhandling – herunder deltagelse og tingliggjørelse. Deretter vil vi drøfte hvordan identiteten utvikler seg i et praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret. Grenser, grensemøter og mekling er deretter tema til drøfting, før vi drøfter hvordan disse uformelle læringsarenaene forhandler mening og skaper kunnskap. Her tar vi utgangspunkt i Wengers fire premisser for læring. Avslutningsvis vil vi drøfte og konkludere om hvorvidt praksisfellesskap kan påvirke kvalitet og trivsel ved bo- og dagsenteret. Vi presenterer ledergruppen ved bo- og dagsenteret som et eksempel på et funksjonelt praksisfellesskap.

4.1 Praksisfellesskap ved et bo- og dagsenteret i Agder

”Det er kjempegøy å diskutere fag – det gjør vi i røykepausen.”

Denne uttalelsen fikk vi i forbindelse med implementering av Profil, høsten 2009. Da spurte vi de ansatte hvordan de erfaringsmessig best tilegnet seg kunnskap. Majoriteten av de ansatte fortalte at de lærte av hverandre, og gjerne i små grupper. For å eksemplifisere dette fortalte de ansatte ulike læringshistorier der de hadde lært av hverandre. De fortalte i tillegg at det var noen kollegaer de gjerne diskuterte fag med og som de hadde en ekstra tillit til; disse hadde de gjerne også et sosialt fellesskap med. Våren 2010 hadde vi fokus på utvikling av ledergruppen ved bo- og dagsenteret. Vi opplevde at denne gruppen utviklet et sosialt og faglig fellesskap, selv om de utfører ulike arbeidsoppgaver som henholdsvis enhetsleder og fagansvarlige. Funnene fra denne perioden peker på at kulturfenomenet praksisfellesskap kan være til stede ved bo- og dagsenteret. De uttrykker at de blir mer bevisst på ting ved å snakke sammen med kollegaene, og at de syntes det var gøy å høre andre tenkemåter. De har en opplevelse av fellesskap, dette vil vi illustrerer med denne uttalelsen: *”det å føle mer tilhørighet til noen enn*

til andre er naturlig.” De opplever også å være utenfor noen fellesskap. En sier det slik: ”noen har et fellesskap det er vanskelig å komme inn i.”

Samtalene med de ansatte ved bo- og dagsenteret gjorde at vi ble nysgjerrige på hvordan små sosiale fellesskap muliggjør kunnskapsutvikling hos den enkelte ansatte og i virksomheten generelt. Hvordan fungerer fellesskapene i en liten virksomhet, hvor de ansatte jobber turnus, og det er relativt få ansatte på jobb samtidig? Vi har sett på våre data i lys av det Wenger betegner som praksisfellesskap. Praksisfellesskapene er en integrert del av våre liv. Disse fellesskapene er uformelle og alminnelige og vi er dem sjelden bevisst (Jf. 2.5). Et praksisfellesskap er ikke et hvilket som helst sosialt fellesskap. I begrepet ligger det en gjensidig avhengighet, et sted å være sammen, utvikle en tilfredsstillende identitet, være menneske og ha en opplevelse av mening (Jf. 2.5). Da vi høsten 2010 spurte direkte om praksisfellesskap, kjente alle ansatte seg igjen i fenomenet. De kunne definere flere ulike praksisfellesskap som de hadde en tilhørighet til, og vi fant at mange av fellesskapene var sammenfallende. Basert på våre funn vil vi derfor hevde at de ansatte har en opplevelse av å være en del av et eller flere fellesskap hvor de fungerer som hverandres ressurser, hvor de deler informasjon og ideer, i tillegg til at de har en opplevelse av at disse gruppene setter farge på deres arbeidsdag. De ansatte utvikler en opplevelse av mening i disse fellesskapene. De beskriver en egen sjargong og humor i noen fellesskap. De opplever støtte når de deler ideer og tar avgjørelser sammen. Når de ansatte beskriver sine praksisfellesskap sier de:

”I praksisfellesskapet kan jeg snakke om alt som skjer – jeg får tilbakemeldinger – det blir mellom oss. Her kan jeg snakke ut og bli ferdig med det. Ofte har vi felles delte erfaringer som ligger til grunn. Jeg stoler på disse – vi har ikke snakket sammen om taushetsreglene, de bare er der.”

”På gruppemøtene kommer alle til, alle får sagt noe, vi lærer noe. Alle tar ansvar og bidrar på sin måte, alle har en rolle – men noen har mer å si enn andre.”

”Vi vet hva vi kan og ser at vi kan bidra i fellesskap. Vi har respekt for hverandre. Vi ser hvem som har de ulike evnene og vi ønsker å bruke hverandres evner.”

Hverken informantene eller vi hadde et bevisst forhold til fenomenet praksisfellesskap det første året da vi var prosesskonsulenter og aksjonsforskere ved bo- og dagsenteret. Men vi mener at dagligspråket i de overnevnte sitatene kan tolkes og fylles med meningsinnhold fra

det Wenger kaller praksisfellesskaper (Jf. 2.5). I gruppeintervjuene beskriver informantene flere av de trekk som Wenger mener må være til stede for at et fellesskap skal kunne kalle seg et praksisfellesskap (Jf. 2.5). De sier at fellesskapene er et sted der de har felles engasjement for arbeidet sitt – beboerne er i sentrum. I fellesskapet får de informasjon og her vet de hva de selv og andre er gode på. I disse fellesskapene kan de ha egne kommunikasjonsformer og en egen måte å forstå verden på. Funnene gir oss en rikholdig og nyansert beskrivelse av fellesskapene og basert på disse mener vi at det eksisterer praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret i Agder.

For å kunne beskrive praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret ytterligere, velger vi nå å se på disse i forhold til de egenskapene som Wenger hevder kjennetegner slike fellesskap: felles engasjement, forhandling av virksomheten og felles repertoar (Jf. 2.5).

Det første kjennetegnet, gjensidige engasjement, eksisterer i praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret når de ansatte er engasjert i handlinger, for eksempel ved at de deltar i primærgruppemøter og andre fellesskap hvor de løser oppgaver sammen. Det kan oppstå en følelse av tilhørighet i relasjonene mellom de ansatte når de er gjensidig involvert i løsningen av felles arbeidsoppgaver. De uttaler at de deler erfaringer og ideer, og finner løsninger sammen. Wenger presiserer at praksisfellesskapet ikke krever at medlemmene er homogene, de kan for eksempel ha en ulik utdanning eller ansettelsesforhold (Jf. 2.5). Heterogene praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret er for eksempel ledergruppen som består av enhetsleder og fagansvarlige, eller primærkontaktgruppen som består av vernepleier og omsorgsarbeidere. Heterogene praksisfellesskap kan skape en synergieffekt ved at medlemmenes kompetanse gjensidig knyttes sammen og gir en komplimenterende effekt; de benytter seg av hverandres kunnskap. Tilhørighet og gjensidig engasjement trenger nødvendigvis ikke være avhengig av at relasjonene i praksisfellesskapet er konfliktfrie (Jf. 2.5). Læring kan også forgå der det er uenigheter og konflikter i fellesskapene. I et av praksisfellesskapene var det personlige uenigheter, dette ble håndtert ved at de sammen ble enige om hvordan de skulle forholde seg til hverandre. De ble enige om felles mål og en gjensidig forståelse av hvordan de skulle oppnå disse målene. Hvordan de skulle forholde seg til hverandre i fellesskapet ble også nedfelt skriftlig.

Vi spurte også ferievikarene ved bo- og dagsenteret om de hadde en opplevelse av at det fantes et gjensidig engasjement i virksomheten (Jf. 3.3). Svarene var sammenfallende:

”De ansatte jobber for at brukerne skal ha det best mulig.”

”Det overordnede målet er at brukerne skal ha det godt!”

”Beboernes individuelle velvære er i fokus – de skal ha det best mulig både fysisk og psykisk.”

Ferievikarene fant et felles engasjement ved bo- og dagsenteret i et overordnet mål som ikke var uttalt, men som allikevel var tydelig i praksis. Den enkelte brukeren skal være i fokus og ha det best mulig. Wenger sier at praksisfellesskaper blir dannet ut fra felles engasjement omkring felles oppgaver, men at det også er behov for infrastrukturer der man legger til rette for systematiske, planlagte og gjennomtenkte tidspunkt eller grupper innad i virksomheten (Jf. 2.5.3). Disse strukturene kan være med på å forme praksisfellesskapene. Strukturene vil bare være effektive hvis de ansatte integrerer dem i sine fellesskap (Jf. 2.5.3). Vi vil illustrere dette med et eksempel der en ansatt ikke hadde en opplevelse av at strukturene utviklet et praksisfellesskap. Hun fortalte at hun deltok i et strukturelt fellesskap. Her fikk hun råd, men manglende likverdighet og manglende meningsforhandling gjorde at hun ikke opplevde dette som et av hennes praksisfellesskap. Selv om Wenger nevner infrastrukturer, opplever vi allikevel at han i hovedsak er opptatt av at praksisfellesskap er uformelle, lærende samarbeidsgrupper. (Jf. 2.4 og 2.5). Men basert på våre funn ønsker vi å flytte fokuset noe mer over på strukturenes betydning for dannelse og utvikling av disse fellesskapene.

Vi finner, i samsvar med Wenger, at de ansatte nevner ulike uformelle sammenslutninger som sine praksisfellesskap. Majoriteten av de ansatte regner allikevel de formelle strukturene og de formelle arbeidsgruppene som sine praksisfellesskap. Det ble i gruppeintervjuene høsten 2010 definert 30 praksisfellesskap blant våre informanter. Seks av fellesskapene er eksterne fellesskap som er basert på formelle strukturer. 24 av 30 fellesskap springer ut fra interne formelle strukturer. Majoriteten av disse er sammenfallende og viser seg i totalt seks praksisfellesskap: primærkontaktgruppen, veiledningsgruppen, ledergruppen, vakttypegruppe, dagsenteret og et mindre fellesskap mellom tillitsvalgte og enhetsleder. Informantene definerer i tillegg 6 ulike uformelle praksisfellesskap, få av disse viser sammenfall – dette kan skyldes utvalget (9 av 27 ansatte).

En av de første kommentarene fra en ansatt vedrørende begrepet praksisfellesskap var: *”kan det være en arbeidsgruppe?”* Mange hadde en naturlig link mellom struktur og

praksisfellesskap. Som vist ovenfor finner vi altså i de ansattes beskrivelser igjen en klar sammenheng mellom det uformelle praksisfellesskapet og de mange formelle strukturer i virksomheten. Vi vil derfor hevde at strukturen i en virksomhet kan ha stor betydning for utviklingen av praksisfellesskapene; vi mener også å ha sett at struktur kan være med på å legge til rette for og fremme utviklingen av disse. Kanskje er strukturer ekstra viktig i en turnusvirksomhet, der de ansatte jobber til ulike tider på døgnet og da ikke naturlig treffes på jobb hver dag. En av de ansatte uttalte: *"ønskesituasjonen er ikke lett å få til på grunn av turnusen. Det er ikke lett å få til treffpunkter når noen alltid må jobbe, og andre ikke er til stede fordi de har fri."* Til dette punktet vil vi derfor konkludere med Wenger at felles engasjement for felles arbeidsoppgaver gir involvering og fremmer læringsprosesser. Men vi mener også at felles engasjement forsterkes ytterligere gjennom formelle strukturer.

Wengers andre egenskap ved et praksisfellesskap er at medlemmene forhandler felles virksomhet (Jf. 2.5). Når Wenger snakker om forhandling av felles virksomhet mener han de oppgaver et praksisfellesskap løser, og måten oppgavene løses på av medlemmene (Jf. 2.5). Vi har ovenfor vist at de ansatte ved bo- og dagsenteret har en felles beskjeftigelse, en gjensidig ansvarlighet for en prosess og et arbeid, nemlig brukerne. Brukerne er i fokus og på brukermøtene legger de en plan som alle ansatte har en gjensidig ansvarlighet for å gjennomføre. Vi har også uttalelser fra de ansatte ved bo- og dagsenteret som viser at de kan være uenige når de forhandler felles virksomhet, for eksempel med hensyn til viktigheten av *"godt miljøarbeid"* kontra *"husmor sysler"*:

"Vi har et ulikt syn på kvalitet og miljøarbeid. Det blir en vedvarende diskusjon om viktigheten av ulike kvalitetstiltak, f. eks praktisk husmørarbeid, men det er behov for begge deler. Dette går på følelser."

Når de gjennom diskurs definerer denne felles virksomheten og disse felles arbeidsoppgavene, videreutvikles prosessen som skaper ansvarlighetsrelasjoner. De ansatte forhandler meninger i en dynamisk prosess hvor forhandling og gjensidig ansvarlighet er viktige elementer for å fremme utvikling i fellesskapet (Jf. 2.5). Noen ganger eller i noen situasjoner kan ansvarligheten tingliggjøres, for eksempel via regler, normer eller metoder (Jf. 2.5.1). Ledergruppen ved bo- og dagsenteret valgte blant annet å lage noen normer og regler for sitt praksisfellesskap, i tillegg til struktur og oversikt over den enkeltes ansvarsområder. De ansatte har også i fellesskap tingliggjort trivselsnormer som skal komme hele fellesskapet

og brukerne til gode. Ansvarlighet trenger ikke bli tingliggjort for at den skal være til stede. I andre situasjoner oppstår ansvarligheten derimot gjennom deltagelse via handling, samtaler og meningsforhandling. Deltagelsesidentitet og ansvarlighet utvikles da gjennom relasjonene (Jf. 2.5.1). De ansatte har disse uttalelsene om hvordan de forhandler felles virksomhet:

”Jeg føler meg hørt og kan komme med innspill, det er rom for forandringer og nye forslag. Vi kjenner hverandres styrker og vet hva vi kan, vi kan alle bidra. Jeg får være med på å forme virksomheten, det gir meg mening med jobben.”

”... vi er enige i hva uenighet dreier seg om, så diskuterer vi oss frem til et felles ståsted og støtter hverandre utad.”

Våre funn fra høsten 2009 viser at de ansatte er autonome, de får være med i alle deler av arbeidsoppgavene ved bo- dagsenteret (Jf. 3.2.1). Denne høsten viser funnene enda en gang at dette er en opplevd virkelighet blant de ansatte (Jf. 3.2.1). De føler seg hørt og de opplever at de får være med å forme virksomheten. Praksisfellesskapene er steder hvor de kan dele kunnskap, diskutere og utveksle erfaringer. Her er det mulighet for utvikling og ny kunnskap. De ansatte sier at alle får komme frem med sine synspunkter og bidrag. Empirien støtter Wengers teori med hensyn til at læring er avhengig av et tett samspill mellom erfaring og kompetanse (Jf. 2.5). Læring skjer når de ansatte forhandler virksomheten, meninger i fellesskapet. Praktiske erfaringer og faglig kompetanse gir en vekselvirkning som vil skape kunnskap i en diskurs (Jf. 2.5.1). Når de utveksler erfaringer, informasjon og nye ideer, er de hverandres ressurser. De sier det slik: *”vi diskuterer faglige spørsmål og deler lærdom - på den måten utvikler vi oss og går videre.”* For det første kan denne dynamikken gjøre taus kunnskap eksplisitt. For det andre kan kunnskapen være en bekreftelse på at det er riktig det de gjør. Praksisfellesskapene hjelper de ansatte til å opprettholde evnen til å utføre jobben. Kunnskapen kan også være ny, og da vil praksis forandres, slik som da de ansatte ved bo- og dagsenteret fikk opplæring i bruk av hjemmerespirator¹². Forhandling av virksomheten gjennom erfaring og kompetanse skaper et grunnlag for god praksis. Er det forskjellige

¹²Hjemmerespirator er et hjelpemiddel som kan være aktuelt når pustemusklene ikke lenger klarer å trekke inn nok luft (underventilering). Respiratoren hjelper da til med å tilføre nok luft ned i lungene. Respiratoren kan brukes enten bare om natten, deler av dagen eller i 24 timer etter behov (Hånes, 2009).

synspunkter kan de leve med det de er uenige om, samtidig som de søker å finne et felles ståsted. En av informantene sa: *”vi kan være uenig innad i gruppa, men vi er enige i hva uenighet dreier seg om, så diskuterer vi oss frem til et felles ståsted og støtter hverandre utad.”* De ansatte forhandler seg frem til en felles virksomhet, de finner felles måter å gjøre ting på (Jf. 2.5.2).

Fremstillingen av meningsforhandlingen så langt kan gi inntrykk av å følge et ”riktig mønster” for forhandling av virksomheten. Følgende utsagn nyanserer denne fremstillingen:

”Vi får faglig forklaring på hvorfor et forslag kan eller ikke kan gjennomføres. Vi kjenner andres styrker – spesielt fagansvarlige. De hører og argumenterer ut fra faglighet og veileder oss til enighet. Vi spør ikke så mange.”

Det at *”vi blir veiledet til enighet”* eller *”vi spør ikke så mange”* kan vitne om liten medvirkning. Men vi må her ta hensyn til konteksten som sier at driften ved en slik virksomhet skal være faglig forsvarlig ut fra nasjonale retningslinjer. Enkelte har derfor en på forhånd definert rolle ut fra sin faglige kompetanse for å ivareta dette perspektivet. Vi mener at Wenger underbetoner denne nyansen når han sier at betingelser, ressurser og krav er med på å forme bedriften *i den grad* de er forhandlet av fellesskapet, og at ytre krefter har ingen direkte makt over produksjonen. Praksis blir i følge Wenger kun en lokal kollektiv fremstilling av fremforhandlet virksomhet. Her vil det enkelte praksisfellesskap ha sine lokale måter å arbeide på – og til å unngå den overordnede institusjons kontroll (Jf. 2.5.2). I mange sammenhenger er dette selvsagt de faktiske forhold. Det krever felles engasjement og felles fremforhandlet virksomhet for å unngå at de uttalte verdiene ikke bare blir uttalte, men også levde. Men på grunn av det overordnede kravet om faglig forsvarlighet i en virksomhet som denne, vil man ikke kunne fremforhandle hva som helst. Vi mener at den tilstedeværende kulturen, *”alle får være med å forme virksomheten”*, vil være med på utvikle praksisfellesskapene på tross av denne ”begrensingen” som er til stede. Mange funn tyder på at det er rom for meningsforhandling og endringer, men innenfor grensene som settes av prinsippet om faglig forsvarlighet. Hadde denne kulturen derimot ikke vært gjeldene, kan det virke hemmende på et praksisfellesskaps innovasjon, funksjon og utviklingsmuligheter.

Når de ansatte ved bo- og dagsenteret skal fremforhandle en felles virksomhet mener vi at det kan være utfordrende når de har få personer med et overordnet faglig ansvar. Det at de er få kan medføre begrensinger i form av et snevert perspektiv på virksomheten, og det kan også

virke begrensende på utviklingen av fagligheten på et høyere nivå. Denne faren kan minskes om fagansvarlige også har praksisfellesskap utenom virksomheten der de kan få ”input”. Wenger sier at det er nyttig å ha multiple medlemskap og multiple engasjement for å få en synergieffekt (Jf. 2.5.2). Det er viktig at en virksomhet ikke gjør seg selv til gissel i egen virksomhet, men søker å unngå innavl og manglende kreative prestasjoner (Jf. 2.5.2 og 2.2). En av informantene har opplevd sannheten i dette og uttalte følgende:

”Mitt eksterne praksisfellesskap betyr mye for meg, det gir meg tilbakemeldinger på mine utfordringer og har blitt den støtten jeg trenger for å stå i jobben.”

Utvikling av et felles repertoar er det tredje og siste elementet som Wenger hevder identifiserer og kjennetegner et praksisfellesskap (Jf. 2.5). Både deltagelse og tingliggjørelse er integrert i et praksisfellesskaps repertoar. Repertoaret omfatter den felles virkelighetsforståelse praksisfellesskapet danner seg, og den uttrykksmåte som tilkjennergir at akkurat disse medlemmene har et fellesskap og en felles identitet (Jf. 2.5). Praksisfellesskapets repertoar er en ressurs for meningsforhandlingene (Jf. 2.5.2). Det kan være nyttig med de verbale og non-verbale faktorene i en fortolkningshistorie, fordi de er gjenkjennelige i forhold til en historie om gjensidig engasjement. I tillegg er de nyttige fordi de kan bidra til engasjement i nye situasjoner. Men det handler ikke om å oppnå felles overbevisning eller en felles mening (Jf. 2.5, 2.5.1 og 2.5.2). Basert på våre funn mener vi at de ansatte ved bo- og dagsenteret opplever at de i de ulike praksisfellesskapene har et felles repertoar. De har blant annet en egen form for humor, en egen måte å kommunisere på, egne måter å gjøre ting på og de har felles erfaringer og felles historie. De sier det slik:

”Det snakkes helt klart ulike språk i ulike fellesskap, felles ståsted gir trygghet og en løs og god atmosfære.”

”Noen har jeg en spesiell tone og humor med, jeg kan koseprate med disse kollegaene.”

”Det er noen jeg deler felles erfaring og historie med.”

Men ikke alle opplever at repertoaret skiller fellesskapene fra hverandre på denne måten. En sier det slik: *”de ulike praksisfellesskapene innad i virksomheten skiller seg ikke så mye ut fra hverandre.”* Hovedvekten av funnene peker allikevel på at praksisfellesskapene gir grunnlag for personlige og følelsesmessig bånd mellom medlemmene, og at repertoaret skaper et skille

mellom de ulike fellesskapene. Fellesskapene gir opphav til felles identifikasjon, felles referansepunkter, støtte, nærhet og anerkjennelse. Praksisfellesskapene er med på å gi mening, godt kompaniskap og de setter farge på tilværelsen (Jf. 2.5). Felles repertoar kan også være noe som fellesskapene har produsert eller som de har adaptert som sitt eget (Jf. 2.5.2). Vi opplever blant annet at de ansatte har et forhold til virksomhetens ”overordnede” mål: ”*godt miljøarbeid*”. Dette er blitt et begrep som er en del av deres praksis. Hva som er godt miljøarbeid har over tid utviklet seg gjennom felles meningsforhandling, selv om det enda er nyanseforskjeller på hva de legger i begrepet godt miljøarbeid.

Oppsummering

De fleste av kjennetegnene på et praksisfellesskap gjenkjennes i empirien. Vi har i dette avsnittet vist at det eksisterte både formelle og uformelle praksisfellesskaper ved bo- og dagsenteret i Agder. Majoriteten av disse har sammenheng med formelle strukturer. Vi mener derfor at det kan være viktig med tilrettelegging av struktur for etablering og utvikling av praksisfellesskapene. Praksisfellesskapene utvikles på bakgrunn av deltageres meningsforhandling i forhold til gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Felles engasjement for felles arbeidsoppgaver gir involvering og fremmer læringsprosesser. Men vi mener også at felles engasjement forsterkes ytterligere gjennom formelle strukturer. Ved bo- og dagsenteret finner vi en kultur i de ulike praksisfellesskapene som sier at ”*alle får være med å forme virksomheten*”. Fremforhandlingen av virksomheten begrenses av prinsippet om faglig forsvarlighet og andre nasjonale retningslinjer. Vi mener at Wenger underbetoner betydningen av slike sentrale fremforhandlede virksomheter, da vi har funn på at en sentralt fremforhandlet virksomhet kan virke sterkt inn på den lokale forhandlingen. De ansatte uttrykker at de har en felles sjargong, humor, historier og erfaringer med medlemmene i sine praksisfellesskap. Vi vil i neste kapittel gå mer inn på den meningsforhandling som skjer mellom deltagerne i fellesskapene.

4.2 Meningsforhandling gjennom deltagelse og tingliggjørelse

”Jeg føler meg hørt og kan komme med innspill, det er rom for forandring og nye forslag. (...) Jeg får være med på å forme virksomheten det gir meg mening med jobben.”

Når de ansatte ved bo- og dagsenteret samhandler i praksisfellesskapene foregår det en meningsforhandling. Det skapes mening gjennom diskusjoner og felles refleksjoner i et praksisfellesskap. Deltakerne i et praksisfellesskap påvirker hverandres forståelse av verden, virksomheten og av seg selv. Meningen skapes i den dynamiske relasjonen mellom individet og praksisfellesskapet og verden (Jf. 2.5.1). Meningsforhandling er en kontinuerlig prosess som involverer et samspill mellom deltagelse og tingliggjørelse (Jf. 2.5.1).

4.2.1 Meningsforhandling i praksisfellesskapene

Gjennom meningsforhandling ser den enkelte seg selv i en større sammenheng og gjennom meningsforhandling fremforhandler de en felles praksis. *”Vi er blitt profesjonelle. Vi argumenterer med det vi holder på med – vi har et felles mål og en felles visjon.”* Meningsforhandlingen foregår i det daglige arbeidet og gjerne uten at de ansatte er seg dette bevisst (Jf. 2.5.1). Medarbeiderne gir uttrykk for at de har utviklet seg, men at også bo- og dagsenteret som helhet har utviklet seg. *”Vi lærer noe hele tiden,”* er en uttalelse vi har fått fra flere av de ansatte ved bo- og dagsenteret. De ansatte klarer ikke alltid å forklare eksakt når det skjer læring, men det er hele tiden en utvikling. Empirien sammenfaller med Wengers teori om at utvikling gjennom meningsforhandling gir de ansatte en opplevelse av mening.

Gjennom meningsforhandlingen får de ansatte mulighet for en gjensidig gjenkjennelse og anerkjennelse av hverandre. Det er ved denne gjenkjennelsen av seg selv i sin kollega at de evner å inngå meningsforhandlinger (Jf. 2.5.1). De ansatte beskriver gjenkjennelsen blant annet som felles delte erfaringer. En av de ansatte opplevde at denne gjenkjennelsen kom til uttrykk på denne måten:

”I praksisfellesskapet kan andre ta opp ting som jeg også har tenkt på, men kanskje vært usikker på om jeg skulle ta opp. Det er bra. For da tør jeg å ta opp lignende ting senere om det skulle være nødvendig. Vi er alltid flere som kjenner oss igjen i en sak eller opplevelse.”

Konflikter av faglig karakter i et praksisfellesskap kan være viktig for å skape kunnskap. I meningsforhandlingen kommer de ansatte med nye meninger. De endrer, omfortolker, modifierer eller bekrefter de meningshistoriene som de er en del av (Jf. 2.5.1). For at miljøet i fellesskapet skal være utviklende, må det derfor være rom for å stille kritiske spørsmål. Våre data viser at de ansatte ikke alltid er enige. Meningsforhandling forutsetter ikke enighet i utgangspunktet og trenger ikke nødvendigvis resulterer i enighet (Jf. 2.5.2). Uenigheter finner sted i praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret. En av de ansatte sa følgende: *"vi har vært i tottene på hverandre, men vi har funnet tilbake til hverandre. Vi står nå samlet etter en diskusjon, selv om vi ikke alltid er enige."* Sitatet viser at på tross av uenigheter opplever de ansatte verden og sitt engasjement som meningsfylt gjennom meningsforhandlingen (Jf. 2.5.1).

"Vi trenger ikke si noe fordi kroppsspråk og holdninger taler for seg selv." Sitatet viser at meningsforhandling ved bo- og dagsenteret ikke bare er knyttet til samtaleformen. Vi tolker Wenger slik at han inkluderer de non-verbale uttrykkene i de sosiale relasjonene, han påpeker at meningsforhandling krever både kropp og hjerne (Jf. 2.5.1). Våre data viser at den non-verbale kommunikasjonen til tider er en tydelig faktor i praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret. Vi har fått følgende uttalelse: *"hvis du snakker sammen i en gruppe og en person kommer inn, kan det skape utrygghet(...)"* De ansatte er tydelige på at de inkluderer kroppslige fornemmelser når de snakker om deltagelse og meningsforhandling i et praksisfellesskap.

4.2.2 Dualiteten mellom deltagelse og tingliggjørelse

"Hver onsdag er vi en fast gjeng som lager et felles måltid. ... da snakker vi også om hendelser som gjør at jeg og de andre blir mer bevisst på ulike ting – det er gjensidig."

Sitatet viser at det skapes en meningshistorie gjennom daglige rutiner (Jf. 2.5.1). De ansatte opplever arbeidet som meningsfylt gjennom samtaler, samspill og diskurser i disse rutinene. De ansatte ved bo- og dagsenteret har faste rutiner som blant annet felles lunsj med brukerne hver ukedag. Her får alle være en del av det store fellesskapet. I tillegg er det også viktig for de ansatte å bevare dagsenteret som en *"arbeidsplass for brukeren."* Dette til tross for at brukerne, på grunn av sin funksjonshemning, ikke lenger er i stand til fysisk å utføre et arbeid. Slik skaper rutinen en opplevelse av noe meningsfullt for de ansatte. De ansatte opplever ved

denne rutinen å utføre *"godt miljøarbeid"*, noe som er en viktig og uttalt verdi hos dem. Begrepet, *"godt miljøarbeid"* blir tinglyggjort i denne rutinen.

Basert på våre funn vil vi hevde at praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret ofte bruker *"godt miljøarbeid"* som et fokuspunkt som meningsforhandlingene organiseres omkring. Fokuspunktet *"godt miljøarbeid"* avspeiler de ansattes perspektiv på verden. Men det finnes også noen små ulikheter på dette synet mellom praksisfellesskapene. Vi har tidligere vist til *"husmorarbeid"* versus *"godt miljøarbeid"* (Jf. 4.1). Andre eksempler er: *"noen ser film"* versus *"vi går på tur"* og *"vi på gulvet"* versus *"primærkontaktene"*. Vi vil også trekke frem følgende sitat: *"jeg jobber målrettet, jeg har et sunt bilde av miljøarbeid og har brukeren i fokus - andre jobber her for å tjene penger."* De ansatte opplever at slike nyanser gir de forskjellige praksisfellesskapene bestemte stempel, og subkulturen kommer til syne. Deltagelse i de ulike fellesskapene kan da føre til forskjellige vinklinger på arbeidet med hensyn til hva som er *"godt miljøarbeid"*.

Våre funn indikerer også at de ansatte føler at perspektivene som fellesskapene ved bo- og dagsenteret har forhandlet seg frem til, enkelte ganger skiller seg vesentlig ut fra hvordan andre institusjoner i kommunen tenker. Følgende uttalelser illustrerer dette:

"De som jobber med andre brukergrupper forstår ikke tankegangen vi har her – de jobber på en annen måte. Vi må forsvare miljøarbeidet."

"De ulike praksisfellesskapene innad i virksomheten skiller seg ikke mye ut fra hverandre, men det kan være store forskjeller fra oss og eksterne praksisfellesskap. Vi har kommet langt med en felles tanke om hvordan vi skal jobbe, før stod vi likt med sykehjemmene. (...) Jeg har aldri vært og sett hva de gjør, men de har sikkert mye å gjøre – det har vi også."

Uttalelsene viser at noen praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret mener at kommuneledelse, andre faginstanser og enkelte ansatte utfordrer deres tankesett, syn på verden, vedrørende *"godt miljøarbeid"*. Vi har uttalelser fra de ansatte som sier at det er utfordrende å møte andre holdninger – men at det også kan være bra å få innspill. Vi mener at skal et fellesskap ha utvikling bør medlemmene jevnlig stille seg selv spørsmål om de evner å ta andre perspektiver opp til meningsforhandling. *"Godt miljøarbeid"* har blitt en del av kulturen ved bo- og dagsenteret. En ansatt uttalte følgende: *"vi har fått et sunt menneskesyn. Vi er flinke til*

å se helheten. (...) Det kunne vi lært bort til andre. Det er slik det bør være.” Om opplevelsen er slik for alle deltakerne i de ulike praksisfellesskapene, kan vi ikke si.

Det er vanskelig å skille det individuelle fra det kulturelle. Til tross for små forskjeller i de ulike praksisfellesskapene vil vi allikevel hevde at *”godt miljøarbeid”* er en uttalt verdi som gjennomsyrrer hele organisasjonskulturen. Det er denne enhetlige kulturen som er mest fremtredende i praksisfellesskapene. For å definere organisasjonskulturen ved bo- og dagsenteret har vi valgt å bruke integrasjonsperspektivet (Jf. 2.1). Selv om de ansatte har anledning til å danne sine egne små subkulturer er likevel den enhetlige kulturen fullt integrert i disse. Dette perspektivet blir bekreftet gjennom våre funn. Når vi snakker med de ansatte om perspektiver på verden kommer *”godt miljøarbeid”*, *”brukeren i fokus”* og *”ikke være en begrensning for brukeren”* frem som de sentrale fokuspunktene i deltagelsen i meningsforhandlingen.

”Godt miljøarbeid” er internalisert i både ledelse og medarbeidere. Begrepet er stivnet i en fast form og har fått objektstatus, det er tingliggjort (Jf. 2.5.1). En uttalelse fra en ansatt som illustrer denne internaliseringen er som følger: *”jeg føler meg privilegert som kan leve livet for brukeren.”* Vi presenterte dette funnet for ledergruppen og responsen på dette utsagnet var: *”åhh! Så bra – leve livet for brukeren. (...) Dette er viktig for oss. Dette er resultat av godt miljøarbeid!”* Dette vil vi si er et godt eksempel på hvordan praksisfellesskapene har tingliggjort begrepet *”godt miljøarbeid”* i virksomheten. Ledergruppen så på uttalelsen som udelt positiv. Andre ville kanskje stilt spørsmål om profesjonaliteten i dette eksemplet står i fare for å bli visket ut? Innebærer ikke profesjonalitet også en viss form for avstand mellom bruker og ansatt, og i så fall hvor er det gode balansepunktet? Tingliggjøringen, *”godt miljøarbeid”*, hjelper de ansatte til å koordinere sine handlinger, og den er med på å forme deres oppfattelse av verden og seg selv (Jf. 2.5.1). Men dersom et praksisfellesskap har ensidige holdninger kan motstand og kritiske kommentarer også føre til selvsensurering. Faren kan være stor for å skvise bort alternative tanker, som eventuelt kunne ha ført til en ny og positiv utvikling.

Vi ønsker å komplimentere Wengers teori med begrepet designet medarbeider. En designet medarbeider vil prege relasjonene, diskusjonene og beslutningene i et praksisfellesskap. Vi tror at faren for å bli designet eller internalisert inn i et system er stor i de fleste sammenhenger og fagmiljøer, dette er ikke en enestående problematikk for dette bo- og

dagsenteret. Et praksisfellesskaps perspektiv på verden er ofte satt inn i system og har påvirket de ansatte over mange år, herunder inkludert årene i utdannelsesforløpet. Det kan føre til at det er lov å tenke alternativt, men man skal handle kollektivt. En slik kultur kan virke konserverende både på praksisfellesskapet og virksomhetene for øvrig (Jf. 2.2). En bevisstgjøring på dette feltet kan være av betydning for å fremme dynamikken i praksisfellesskapene, nytenkning og med den en eventuell utvikling (Jf. 2.2).

Dualiteten, deltagelse og tingliggjørelse, er altså en del av meningsforhandlingen. Dualiteten medfører en kontinuerlig prosess som skaper nye refleksjoner og kunnskap (Jf. 2.5.1). De ansatte har i forbindelse med gruppeintervjuene beskrevet ulike læringshistorier hvor de har tilegnet seg kunnskap gjennom ulike prosesser hvor deltagelsen og tingliggjørelsen kommer i kontakt med hverandre og påvirker hverandre (Jf. 2.5.1 og 2.5.3). Dette har skjedd gjennom fokuspunkter som normer, regler og prosedyrer og utvikling eller endring av disse gjennom deltagelse. Et eksempel er trivselsbudene som de ansatte, ved bo- og dagsenteret, ble enige om og tingliggjorde våren 2010. Trivselsbudene krever deltagelse. De må bli utgangspunktet for meningsforhandlingen i det enkelte praksisfellesskap. Tingliggjørelsen av trivselsbudene har ingen verdi om det ikke medlemmene i praksisfellesskapene meningsforhandler rundt disse. Hvordan dualiteten fungerer, ser vi også i dette eksemplet: Medarbeiderne hadde gjennom en lengre periode opplevd at prosedyrene hos en av brukerne ikke fungerte tilfredsstillende. Prosedyrene ble allikevel fulgt selv om de opplevdes som tidkrevende og vanskelig. Målene som var tiltenkt ble ikke nådd. Prosedyrene og engasjementet skapte en motsetningsfylt prosess. Derfor ble prosedyrene tatt opp til ny meningsforhandling. I meningsforhandlingen omfortolket og forandret de den meningen de hadde rundt denne situasjonen. Nye prosedyrer ble skapt (Jf. 2.5). Deltagelse og tingliggjørelse krever hverandre. Når de tingliggjorte prosedyrene ikke var gode nok krevde de økt samspill (deltagelse) i meningsforhandlingen. Hadde det derimot vært mangel på gjensidighet eller gjensidig ansvarlighet (deltagelse) i et praksisfellesskap, vil det ha økt behovet for tingliggjøring av for eksempel rutiner og prosedyrer.

Oppsummering

Vi har i dette avsnittet vist at meningsforhandling i praksisfellesskapene hovedsakelig er en prosess hvor de ansatte påvirker hverandre, sammen skaper de en felles virkelighetsforståelse, felles praksis og en meningsfylt hverdag. Meningsforhandlingen foregår gjennom deltagelse

og tingliggjørelse. Den ene prosessen medfører den andre og kan øke behovet for den andre. Denne dualiteten er en kontinuerlig prosess som skaper refleksjoner og kunnskap. Medlemmene får gjennom meningsforhandlingen en mulighet for en gjensidig gjenkjennelse og anerkjennelse av hverandre. Det kan for oss synes som om medarbeiderne ofte bruker *"godt miljøarbeid"* som et fokuspunkt i meningsforhandlingene. Funnene peker på at medlemmene i praksisfellesskapene opplever en ulikhet med hensyn til perspektiv på verden (*"godt miljøarbeid"*) i forhold til eksterne fellesskap, men at perspektivet er mer sammenfallende innad i virksomheten. Når kulturen er sterk, samlende og enhetlig kan det være ekstra viktig at medlemmene i fellesskapene har en meningsforhandling som også er villig til å forholde seg til kritiske spørsmål. Meningsforhandlingen kan oppleves meningsfylt selv om medlemmene i praksisfellesskapet er uenige. Uenigheter kan skape både innovasjon og kunnskap. I det neste avsnittet ser vi på hvordan identiteten til medlemmene i et praksisfellesskap utvikles.

4.3 Utvikling av identitet i praksisfellesskap

"Jeg har forandret meg – jeg har utviklet meg og er sterkere."

Denne uttalelsen kom fra en av de ansatte i et gruppeintervju. Vi ønsket å kartlegge om de ansatte ved bo- og dagsenteret hadde en opplevelse av at arbeidet påvirket deres identitet. Alle informantene beskrev at de hadde en opplevelse av en eller annen form for personlig endring etter at de begynte å arbeide ved bo- og dagsenteret. De ansatte ved bo- og dagsenteret beskriver en opplevelse av at deres deltakeridentitet blir formet i samspill og samvær med de andre i praksisfellesskapet. Deltagelse i et praksisfellesskap former en til den en er (Jf. 2.6).

I følge Wengers sosiale læringsteori er det en nær sammenheng mellom identitet og praksis (Jf. 2.4). Når de ansatte har vært i kontakt med andre eller nye praksisfellesskap beskriver de en opplevelse av at de får en anledning til å utvikle både sin identitet og sin kompetanse. Noen av de ansatte har vært i kontakt med nye, eksterne praksisfellesskap i forbindelse med endring av behov hos brukerne. Dette har for eksempel vært praksisfellesskap på Sørlandet sykehus HF eller habiliteringstjenesten i kommunen. Denne konfrontasjonen gir at de ulike praksisfellesskapene påvirker hverandre, og det er også med på å forme den enkeltes identitet. Da vi spurte om læringshistorier som kunne illustrere dette, var det en historie som ble særlig

trukket frem. I forbindelse med endring i almenntilstand hos bruker måtte flere ansatte ha minst seks vakter ved lungeavdelingen, ved Sørlandet sykehus HF. Her fikk de opplæring i bruk av hjemmerespirator. Konfrontasjonen var i starten preget av usikkerhet og angst i forhold til egen kompetanse. De ansatte beskrev møtet med lungeavdelingen, det andre praksisfellesskapet, slik:

”Jeg var så usikker i utgangspunktet at jeg ønsket meg spysyken slik at jeg slapp opplæringen.”

”Jeg var så nervøs at jeg røykte hele veien fra bo- og dagsenteret til Kristiansand. Men erfaringen vår ble at personalet ved lungeavdelingen var flinke lærere slik at vi fikk en mestringsfølelse.”

”Dette er den beste læringsopplevelsen vi har hatt. Opplevelsen var bra – vi var i samme båt.”

Sitatene viser at identiteten ble utfordret. Gjennom deltagelse i et annet praksisfellesskap og gjennom tingliggjørelsen i form av prosedyrer og oppslagsverk, skapte denne dualiteten en meningsforhandling. Dette resulterte i at de ansatte styrket sin kompetanse og mestringsfølelse. De utviklet sin identitet. Resultatet ble positivt. Denne læringshistorien er nå tingliggjort blant de ansatte. Opplevelsen har både i form av meningsforhandlingen og tingliggjørelsen av hendelsen gitt de ansatte en endret identitet – både de som deltok, og de som ikke deltok. De som var en del av denne læringshistorien fikk en styrket identitet.

Identitetsendringen kommer sakte, gjerne snikende. Medlemmene utvikler seg sammen i praksisfellesskapene. Ser vi bort fra læringshistorien om hjemmerespirator, finner vi at de ansatte sjelden kan nevne en spesifikk læringshistorie, men oppgir at de lærer hele tiden (Jf. 4.2.1). Når vi lærer transformers vår identitet, hevder Wenger (Jf. 2.5.3). Linda Lai støtter også dette når hun påpeker at det først har skjedd læring dersom tilegnelse av kompetanse har gitt relativt varig endring i atferd (Jf. 2.1). Vi trekker frem følgende uttalelse som illustrerer dette:

”Jeg har forandret meg mye, fått nye erfaringer i møte med andre.”

”Jeg ser nå fordeler med å være i et større fellesskap. Det å ha kontakt med ulike praksisfellesskap er viktig for meg når det gjelder læring og utvikling.”

”Jeg er tryggere på jobb enn for et år siden.”

Funnene viser som sagt at de ansatte har merket at identiteten har endret seg, men ikke alle kan presisere hva denne endringen består i, eller når denne identitetsendringen kom. Andre identitetsendringer er mer tydelige både for den ansatte og omgivelsene. Det kan for eksempel være når en medarbeider får nye arbeidsoppgaver, f. eks blir primærkontakt. Dette ansvarsområdet gir henne mulighet til å delta i et tinglyggjort praksisfellesskap, hvor hun tidligere har blitt nektet adgang. Dette praksisfellesskapet er kun åpent for nye deltakere dersom de får et slikt ansvarsområde. Den nye deltagelsen vil påvirke og forme det nye medlemmet og praksisfellesskapet. De ansatte ved bo- og dagsenteret blir påvirket og påvirker hverandres identitet gjennom praksisfellesskapene (Jf. 2.6.1). I praksisfellesskapet blir de en del av hverandre, der har de en felles virkelighetsforståelse som er med på å forme identiteten (Jf. 2.6 og 4.2.2). De ansatte definerer sin identitet i forhold til den posisjonen de har ved bo- og dagsenteret, dette kan være profesjon, stillinger eller ulike ansvarsområder. Vi har også funn som viser at de ansatte definerer sin og andres identitet ut fra bakgrunn og historie, internt eller eksternt. Videre har vi funn som viser at det kulturelle fellesskapet også påvirker identiteten. Verdien *”godt miljøarbeid”* er godt internalisert i virksomheten og for den enkelte (Jf. 4.1 og 4.2.2). Vi vil med bakgrunn i disse funnene hevde at vår empiri sammenfaller med Wengers teori: det individuelle mennesket blir til i det sosiale fellesskapet. Den identiteten som har blitt formet i et praksisfellesskap tar man med seg inn i nye fellesskap. Identiteten er i kontinuerlig forming, men den har allikevel noe stabilt over seg (Jf. 2.6.1). Den ansatte vil ta med seg sin bakgrunn som en faktor i videre identitetsdannelse.

Når de ansatte beskriver hvordan praksisfellesskapene fungerer, bruker de ord som trygt, tillitsfullt, omsorgsfunksjon, ”koseprat”, lojalitet, løs atmosfære og ivaretagelse. De har en felles historie med de andre deltakerne som er med på å styrke deres identitet. De ansatte uttaler også at de vet hvordan de skal oppføre seg i sine praksisfellesskap og hvordan de kan føle seg usikre i forhold til andre fellesskap. De vet hvorfor kollegaene opptrer som de gjør. De ansatte er den de er fordi de spiller en rolle i fellesskapet. Vår empiri sammenfaller også med Wengers teori på dette punktet. Når en ansatt er fullt ut medlem i et praksisfellesskap manøvrerer hun kompetent, har en opplevelse av kompetanse og blir anerkjent som kompetent av fellesskapet. De kjenner kodene, vet hvordan man skal kommunisere og hvordan de skal forholde seg til de andre (Jf. 2.6.1). En slik sentral deltagerrollen i et praksisfellesskap vil gi en trygghet som er med på å styrke identiteten. Når de ansatte forteller om sine

deltakeridentiteter i praksisfellesskapene fremhever de fleste en identitet som er formet og styrket i de fellesskap hvor de har en sentral deltakerrolle. Følgende sitat vil vi hevde illustrerer en ansatt som har en opplevelse av et fullt ut medlemskap:

”Jeg kan være helt meg selv. Jeg kan bruke humor uten å være usikker på hvordan det blir mottatt. Det er så herlig! Vi får hjelp av hverandre. Jeg er like styrket hver gang jeg har vært sammen med disse. Omsorgsdimensjonen er stor. ”

Alle informantene våre definerer seg i flere praksisfellesskap. I disse praksisfellesskapene har de ulike roller. Et eksempel som kan illustrere dette er en fagansvarlig og hennes multiple medlemskap (Jf. 2.6.1). Hun har en opplevelse av å spille ulike roller i ulike fellesskap. Rollen avhenger av hvilken engasjementsrelasjon som har konstruert fellesskapene. Hun beskriver en forståelse av hvordan hun må fremstå for å vinne respekt i primærgruppen, og hva som forventes av hennes engasjement i primærgruppen, hvor hun har et større veiledningsansvar. I ledergruppen skildrer hun en rolle som er mer likeverdig med de andre deltakerne. I en ekstern samarbeidsgruppe har hun andre roller, her er det kanskje hun som blir veiledet. I tillegg er hun også engasjert i sosiale fellesskap utenfor arbeidet ved bo- og dagsenteret, for eksempel i rollen som mor. Fagansvarlig utvikler sin kompetanse og hennes kompetanse får sin verdi gjennom deltagelsen i alle disse fellesskapene. Dette vil igjen påvirke hennes identitet. Vi opplever også at hun trekker inn disse elementene av sin identitet i samtalene med oss. De ulike rollene i er både i harmoni med hverandre og forsterker hverandre. Samtidig som de kan medfører spenninger og utfordringer. Ulike krav og ulike medlemskap bør harmoneres. Dette harmoniseringsarbeidet er i følge Wenger en krevende og kreativ prosess, men vesentlig for identiteten (Jf. 2.6.1).

De ansatte ved bo- og dagsenteret definerer sin identitet også ut fra hvilke praksisfellesskap de ikke tilhører. Wenger hevder at identiteten vår er en kombinasjon av deltagelse og ikke-deltagelse i praksisfellesskapene (Jf. 2.6.1). De ansatte definerer blant annet sin identitet ved å beskrive eksterne praksisfellesskap. Vi illustrerer dette med følgende uttalelser: *”vi forstår ikke hverandre helt i forhold til sykehjemmene.”* I tillegg definerer de sin egen og andres identitet i forhold til medlemskap i primærgruppen eller rengjøringspersonellet på samme institusjon. Det er ikke alle fellesskap man får innpass i eller som en ønsker å være en del av. Den enkelte miljøarbeider har nok en fornemmelse av hva hun ikke er, hva hun drømmer om å være, og hva hun er glad for ikke å være. Om vi deltar eller ikke, er ikke utelukkende et

personlig valg. Deltagelse eller ikke-deltagelse i et praksisfellesskap avspeiler noe av den makt vi har til å påvirke relasjoner og verden rundt oss (Jf. 2.6.1). De ansatte som er en del av primærkontaktgruppen har mer påvirkning og beslutningskraft enn de uten spesielle ansvarsområder. Vi finner følgelig at empirien stemmer med Wengers teori; deltagelse eller ikke-deltagelse påvirker vår identitet (Jf. 2.6.1). Dersom man er ikke-deltakende kan det også være vanskelig å kommunisere med praksisfellesskapet, som f. eks primærkontaktgruppen versus *”oss på gulvet”*. Følgende uttalelse kom fra en primærkontakt illustrerer nettopp dette: *”på primærkontaktmøtene blir det tatt en del beslutninger. Vi går igjennom det som skal legges fram på personalmøtet.”*

Noen av de ansatte ved bo- og dagsenteret har også opplevd at de ikke får lov til å bli medlem i et fellesskap fordi de har et medlemskap i et annet. Wenger hevder at tilhørighet i et praksisfellesskap også kan være marginaliserende for andre (Jf. 2.6.1). Ansatte som har særlig definerte roller som verneombud, tillitsvalgt, fagansvarlig eller enhetsleder beskriver noen tilfeller hvor de har en følelse av marginalisering. Enhetsleder har blant annet uttalt følgende, som illustrerer dette: *”jeg får ikke alltid informasjon og opplever at jeg står litt utenfor. Det hadde ikke blitt sånn hvis jeg ikke hadde hatt denne rollen.”* Identiteten hennes som enhetsleder og hennes deltagelse i andre fellesskap gjør at det er vanskelig for de ansatte å definere henne inn i sine fellesskap.

Til sist vil vi kort nevne at det i følge Wenger finnes flere måter å tilhøre et praksisfellesskap på: forestilling, innordning og engasjement (Jf. 2.6.1). Disse tre tilhørighetsforholdene er komplimenterende og gir hver for seg og sammen mulighet for identitetsdannelse og læring (Jf. 2.6.1). Vi har ikke gått systematisk inn og kartlagt hvordan de ansatte ser på sin tilhørighet i de ulike praksisfellesskapene. Men vi har gjennom observasjon, småprat og gruppeintervju fått noen indikasjoner på at de ansatte har ulike perspektiver på sin tilhørighet. Det er forskjellige måter de ansatte engasjerer seg på, det er forskjellige former for ansvarlighet og det er flere faktorer som er med på å forme tilhørighetsforholdet. Basert på våre få funn mener vi at tilhørighetsforholdet i et praksisfellesskap ikke alltid er bevisst, det er ikke nødvendigvis uttalt eksplisitt. Vi har gjennom observasjon av ledergruppen og andre praksisfellesskap funnet at medlemmene gjerne kombinerer disse tilhørighetsforholdene. Men datagrunnlaget vårt er for usikkert til at vi kan trekke noen konklusjoner. Dette kan skyldes at vi ikke har vært tilstrekkelig dypt inn i praksisfellesskapene.

Oppsummering

I dette avsnittet har vi beskrevet hvordan praksisfellesskapene skaper en identitet hos medlemmene gjennom deltagelse og samspill. Vi har påpekt at identiteten blir utfordret i møte med andre praksisfellesskap og gjennom læringserfaringer. Vi har også vist at identiteten blir dannet gjennom det sosiale fellesskapet, erfaringer (historie) og fortolkningsgrunnlaget. Informantene våre tilhører flere praksisfellesskap og har ulike roller i disse - disse medlemskapene må harmoniseres. Dette er en krevende og kreativ prosess, men vesentlig for identiteten. Identiteten skapes kun gjennom engasjement og deltagelse, men identiteten blir også definert ut fra ikke-deltakende praksisfellesskap. Skal man oppleve et metningspunkt med hensyn til identitet må man være tettere på virksomheten og de ansatte enn det vi har vært. Nærvær over lange perioder er nødvendig. Vårt datagrunnlag er derfor for tynt til at vi kan trekke noen konklusjoner på dette området. Hvordan identiteten og praksisfellesskapene blir påvirket av grensemøter vil vi drøfte i neste avsnitt.

4.4 Grenser og mekling

"Jeg har en opplevelse av å gå med mange hatter."

Denne uttalelsen fikk vi fra en av de ansatte som har en opplevelse av å spille mange ulike roller og overføre kunnskap mellom praksisfellesskapene. Hun beveger seg på grensene mellom ulike praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret. Dette avsnittet vil belyse grenser, grenseobjekter, mekling og grensemøter. Praksisfellesskapene er ikke isolerte (Jf. 2.5.4). De ulike praksisfellesskapene er som regel forbundet med hverandre. Et praksisfellesskaps grenser kan være tingliggjort med eksplisitte medlemskapsmarkører som titler eller ansettelsesforhold. Funn på medlemsmarkører ved bo- og dagsenteret er f. eks. ledergruppe som består utelukkende av enhetsleder og fagansvarlige, eller primærgruppen som består utelukkende av primærkontakter og fagansvarlig (Jf. 4.3). Men grensene behøver ikke være klare i form av tingliggjorte grenser, det kan allikevel være tydelig hvem som blir inkludert eller ekskludert. De ansatte sier det slik: *"det å føle mer tilhørighet til noen enn til andre er naturlig"* og *"noen har et fellesskap det er vanskelig å komme inn i."*

Wenger definerer to forbindelser mellom praksisfellesskapene, grenseobjekter og mekling (Jf. 2.5.4). Grenseobjekter er tingliggjorte objekter, mens mekling er personifisert. Vi finner ulike grenseobjekter ved bo- og dagsenteret, blant disse vi vil trekke frem Profil som ble tatt i bruk høsten 2009 (Jf. 2.1 og 4.1). Den elektroniske pasientjournalen benyttes av flere ulike praksisfellesskap og beveger seg på denne måten over forskjellige praksisfellesskaps grenser og mellom disse. I forkant av implementeringen av Profil spurte vi de ansatte om de så noen fordeler ved bruk av dette redskapet. Her svarte de fleste at det ville bedre kommunikasjonen internt i virksomheten. I tillegg til at Profil bedrer kommunikasjonen mellom de ansatte og de ulike praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret, vil vi legge til at denne pasientjournalen også bedrer kommunikasjonen med praksisfellesskap som ligger utenfor virksomheten.

Mekling er et bindeledd for å overføre elementer av en praksis til en annen praksis (Jf. 2.5.4). Mekling kan foregå kollektivt på grensene mellom to ulike praksiser, eller mekling kan forekomme fordi enkeltindivider blir meklere mellom sine multiple medlemskap. Våre data viser at de ansatte har både en opplevelse av grenser og av å delta på grensemøter.

Først vil vi se nærmere på kollektiv mekling. Kollektiv mekling oppleves av de ansatte gjennom den overlappingen som skjer når to praksisfellesskap møtes. Dette muliggjør læring for begge parter. Utvikling av grensepraksiser kan føre til et vedvarende gjensidig engasjement, som også kan bygge relasjoner mellom praksisene. Grensepraksisene kan bli en del av virksomheten og repertoaret kan begynne å omfatte grenseelementer som forbinder disse (Jf. 2.5.4). Grensepraksisene kan oppleves innad i virksomheten. Vi vil nå gå nærmere inn på hvordan de ansatte ved bo- og dagsenteret forholder seg til eksterne grensepraksiser og til møtet med nyansatte og vikarer.

Det blir kollektive grensemøter når det kommer ferievikarer og nyansatte inn i virksomheten. De faste ansatte beskrev møtet med ferievikarene sommeren 2010 som et grensemøte. Noen opplevde at ferievikaren hadde fått mangelfull opplæring og mente at det var grunnen til at noen ferievikarer opplevde utrygghet. Andre opplevde at vikarene ble tatt med inn i fellesskapene – både sosialt og faglig. En av de faste ansatte sa det slik:

”Jeg sørger for opplæring – jeg danner meg fort et inntrykk av om det fungerer eller ikke. Alt fungerte ikke med alle i sommer, men disse ble likevel ikke veiledet ytterligere til en bedre praksis. Dette ble det baksnakking av. Det er viktig at ting tas opp direkte og tidlig.”

Grensemøtet kan ut fra siste sitat tolkes dit hen at det er ferievikaren som ikke strekker til – eller at de andre ansatte ikke fulgte godt nok opp etter at den første opplæringen ble gitt. Usikkerheten og utfordringen som oppstår i grensemøtet kommer frem når de ansatte beskriver dette møtet med ferievikarene. Informantene fra gruppen med ferievikarer og nyansatte beskriver også sine følelser i dette grensemøtet: frustrasjoner, gråt, usikkerhet og god trivsel. De forteller at de når de får opplæring fra en som kjenner brukeren godt får de en god og trygg opplæring. Men de beskriver også det motsatte når den som lærer opp ikke selv stoler på sin egen kompetanse. Vi synes at mange av sitatene fra disse informantene er så beskrivende for et grensemøte at vi velger å presentere flere i sammenheng:

”Hun som lærte meg opp gjorde ikke alle oppgavene for vekten, selv om vi hadde god tid. Begrunnelsene for ikke å gjøre oppgavene var dårlige. Da den ene beboeren skulle ha negleklipp, sa hun at dette ikke var noe hun likte å gjøre, så det var ikke så farlig å utsette det til neste vakt. Det samme gjorde hun med oppvasken.”

”Hun som lærte meg opp, var usikker på brukeren. Hun turde ikke gå lengre tur med brukeren enn rett utenfor huset. Jeg tenker at en opplæringsvakt burde være litt tryggere enn det.”

”Jeg fikk opplæringen hos en bruker av vedkommendes primærkontakt. Hun kjente brukeren godt, var flink, trygg og positiv. Hun var flink til å lære bort. Hun var den eneste som lærte meg opp hos denne brukeren, og det var bra å forholde seg til én mentor.”

”Noe jeg syntes var frustrerende i begynnelsen, var at jeg ikke fikk klare svar på spørsmål jeg hadde. Jeg fikk forskjellige svar eller de sa at de ikke var helt sikker på dette.”

”Jeg gråt på vei hjem fra jobb.”

”Jeg ble tatt godt i mot og trivdes veldig godt. Jeg fikk vel mest informasjon bare ved å spørre og snakke med de andre, ellers så kunne jeg finne mer informasjon på kontoret i permene.”

Alle har vi vært nye en gang og vi kjenner oss igjen i at deltagelsen ofte er perifer den første tiden. Den nye vil gjerne innenfor, men opplever at det er mange grenser å passere. Hun kjenner ikke engasjementet fullt ut, hun er ikke fullt deltagende i meningsforhandlingen og hun kjenner ikke alle historiene og repertoaret. Vi er av den oppfatning at praksisfellesskapet bør legge til rette for at denne første deltagelsen skal engasjere, og gi den nye en opplevelse av hvordan praksisfellesskapet fungerer i virksomheten. Behandler praksisfellesskapet den nye som et potensielt medlem ved å gi støtte, vise henne tillit, ta henne med inn i diskusjoner, dele historier og repertoar, vil dette gi henne en følelse av trygghet og det vil lette hennes læringsprosesser. Da blir det mulighet for å lære av feiltrinn i den første, ofte noe inkompetente fasen. Praksis er en sosial samspillsprosess og nykommeren må yte sitt inn i dette fellesskapet om det skal fungere, men vi vil hevde at det største ansvaret hviler på det allerede etablerte praksisfellesskapet. Wenger hevder at introduksjonen av nykommere er et bilde på den praksis som eksisterer i virksomheten (Jf. 2.5.4). Funnene våre peker her i to retninger, både med hensyn til de faste ansattes opplevelser og de nyansattes / ferievikarers opplevelser av samme situasjon. Det er tydeligvis mye bra ved bo- og dagsenteret, men de har også et forbedringspotensial i forhold til både kultur og praksis – noe de selv også har uttalt. Nykommere vil lære på disse grensene, og siden videreføre praksis på sin egen måte (Jf. 2.5.4). Slippes de nye inn i praksisfellesskapet, åpnes det også opp for at praksisfellesskapet kan lære gjennom refleksjon ved at medlemmene blir utfordret på den allerede etablerte kunnskapen. De får også nye ideer og ny kunnskap som de må ta opp til meningsforhandling (Jf. 2.5). Dette viser at kollektive grensemøter gir muligheter for utvikling. Er opplæring av nyansatte og ferievikarer en integrerte del av praksisfellesskapene kan grensemøtene føre til gode refleksjonsprosesser til beste for begge parter. Dette viser at læring i en slik fase bør oppfattes som en deltagelsesprosess både for nykommere og veteranene (Jf. 2.5.4). Følgende sitat viser at enkelte ser på kollektive grensemøter som en mulighet for deltagelse og læring:

”Ulike fellesskap tenker ulikt, men det trenger ikke være negativt – det er en utfordring og åpner opp for læring. Grunner til ulik tankegang kan være ulike ståsteder både med hensyn til fagforståelse og praksisforståelse.”

Basert på våre funn er det få møter mellom praksisfellesskapene i virksomheten og andre eksterne, globale praksisfellesskap. Det kan kanskje tyde på en kultur som ikke søker læring og utvikling gjennom eksterne grensemøter. Manglende økonomiske midler og manglende muligheter hos de eksterne praksisfellesskapene kan også være en årsak til denne begrensningen. De ansatte nevner sykehuset og habiliteringsteamet som noen av de få eksterne praksisfellesskapene de har meningsforhandling med. Uttalelser som *"litt sykehjem"*, *"de tror vi bare går tur"* og *"vi har et sunt menneskesyn"* kan også virke som et kulturelt hinder fra bo- og dagsenterets side, om de ukritisk tror at bare de har "beste praksis". Dette hinder kan ha røtter inn i ulike fag- og behandlingsideologier. Men også i kulturkonflikter, slik som mellom ulike yrkes- og profesjonskulturer. Da blokkeres noen av mulighetene for å motta kritiske spørsmål og nye innspill utenfra. Grensene mellom praksisfellesskapene kan da bli et hinder for utvikling. Noen ansatte beskriver at det er større forskjeller mellom praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret og de eksterne fellesskap, enn det det er mellom interne fellesskap i virksomheten (Jf. 4.2.2). Det at det er størst forskjeller mellom interne og eksterne fellesskap gjør at det kanskje er mest å hente med hensyn til påvirkning, læring og utvikling om slike møter kunne finne sted. En ansatt sier det slik:

"De ulike praksisfellesskapene innad i virksomheten skiller seg ikke mye ut fra hverandre, men det kan være store forskjeller fra oss og eksterne praksisfellesskap. Vi har kommet langt med en felles tanke om hvordan vi skal jobbe. Før stod vi likt med sykehjemmene (...) Jeg har aldri vært og sett hva de gjør, men de har sikkert mye å gjøre, det har vi også."

Kontakt mellom to ulike praksisfellesskap gir kontakt med andre synspunkter og påvirkning kan altså skje begge veier. Begge parter kunne hatt stort utbytte av slike kollektive grensemøter. Vi mener at eksterne praksisfellesskap, som tross alt har mye felles i arbeidsoppgaver, bør møtes for meningsforhandling, utveksling av historie og virkelighetsforståelse. På denne måten vil det oppstå dynamikk og utvikling (Jf. 2.5.3).

En annen form for mekling er den som skjer når enkeltindivider blir mekler mellom sine multiple medlemskap (Jf. 2.5.4). Når en person deltar i flere praksisfellesskap på en gang gir det anledning til å overføre ideer fra et fellesskap til et annet fellesskap. Det at de ansatte ikke opplever så store forskjeller mellom praksisfellesskapene innad i virksomheten kan skyldes denne overlappingen som skjer på grunn av intern mekling. Ulike personer er altså medlem i

flere praksisfellesskap og kan da også påvirke og overføre felles verdier til alle disse. Det kan skapes en ny praksis ut i fra denne meklingen. Vi stiller oss selv spørsmål om dette kan være noe av grunnen til den enhetlige kulturen i virksomheten (Jf. 4.2).

Meklerrollen gir altså muligheter for mekler til å bevege seg inn og ut av ulike uformelle læringsfellesskap. Mekling koordinerer perspektiver og bygge broer (Jf. 2.5.4). Mekleren må evne å krysse grensene mellom ulike praksisfellesskap for på denne måten skape en forbindelse mellom disse (Jf. 2.5.4). Opplevelsen av å inneha meklerrollen mellom ulike praksisfellesskap var kjent for flere ansatte. Informantene sa det slik:

”Jeg har en opplevelse av å gå med mange hatter.”

”Mange ganger er det interessant å ha meklerrollen, andre ganger føler jeg meg misforstått. Det er lett å bli misforstått fordi man ikke kjenner kodene, man er ikke helt innenfor. (...)”

Funnene sier oss at meklerne opplever å ikke komme ordentlig inn i de ulike praksisfellesskapene, men de er en del av dem på samme tid. Innefor grensene er det tette relasjoner og egne måter å forholde seg til hverandre på (Jf. 2.5.4). De ansatte har en detaljert forståelse av egen virksomhet og de har utviklet et repertoar som medlemmene har en felles referanse til (Jf. 4.1). Disse tingene lager grenser som kan være vanskelig å passere. Wenger hevder at en mekler ikke bør dras inn i det ene fellesskapet som fullt medlem, eller bli avvist som ubuden gjest i et annet. Som mekler skal man på en og samme tid høre til i begge praksiser og i ingen av dem (Jf. 2.5.4). De som innehar meklerroller opplever til tider at rollen er slitsom, men allikevel givende. Mekleren har en viktig rolle i ulike prosesser. En sa det slik: *”jeg har en meklerrolle – og den fremmer kvalitet og trivsel.”* Meklerne opplever seg selv som viktige personer for helheten i virksomheten. Skal man kunne mekle, må man være medlem inntil en viss grad, man må ha innflytelse og innsikt i flere praksisfellesskap (Jf. 2.5.3).

Oppsummering

Vi har i dette avsnittet søkt å belyse grenser, grenseobjekter, mekling og grensemøter ved bo- og dagsenteret. Blir det møter på grensene kan disse føre til utvikling. Bruker man derimot grensene som et stengsel, kan disse bli et hinder for utvikling. Det er to forbindelser over

grensene: grenseobjekter og mekling. Vi har eksemplifisert grenseobjekter med Profil. Med hensyn til mekling har vi vist at dette kan foregå kollektivt på grensene mellom to ulike praksiser, eller ved at enkeltindivider blir meklere mellom sine multiple medlemskap. Kollektive grensemøter ble eksemplifisert med møter mellom ferievikarer og nyansatte og de faste ansatte i virksomheten. Wenger hevder at introduksjonen av nykommere er et bilde på den praksis som eksisterer i virksomheten. Skal virksomheten ta dette på alvor, kan de konkludere med at her er det mye bra, men at det også er et forbedringspotensial å jobbe videre med. Vi opplever grenser, grenseobjekter, grensemøter og mekling som kjente fenomener for de ansatte i virksomheten. Våre funn sammenfaller også med Wengers teori på at den individuelle meklerrollen til tider kan oppleves som utfordrende for den som innehar rollen. Vi har vist at det foregår læring i grensemøtene, enten det gjelder læring gjennom arbeid med grenseobjekter, Profil, eller gjennom mekling og i kollektive grensemøter. I neste avsnitt vil vi se nærmere på læring som foregår i praksisfellesskapene.

4.5 Kultur for læring i praksisfellesskapene

”Her lærer vi noe hele tiden, hver dag. Vi må ta ansvar, vi må stole på oss selv – vi lærer av hverandre. ”

Vi vil i dette avsnittet primært se på kulturen for læring i praksisfellesskapene. Det er allikevel vanskelig å skille om det er organisasjonskulturen eller praksisfellesskapene som legger forholdene til rette for læring, da vi opplever disse fenomenene som inngripende i hverandre.

4.5.1 Læringsbegrepet

De ansatte ved bo- og dagsenteret trekker ikke i første omgang en direkte parallell mellom arbeidet sitt og læring. Når de snakker om læring og arbeid, bruker de i hovedsakelig begreper som *”vi utvikler oss,”* *”det skjer en forandring”* og *”i gamle dager”*. Når vi har spurt dem direkte om forholdet mellom arbeid og læring, er de enige i at de lærer hele tiden. De opplever at det å lære praktisk er en god måte å tilegne seg kunnskap på. De sier at de lærer hele tiden, men at det kan være vanskelig å definere spesielle læringshistorier. Følgende uttalelser fikk vi i gruppeintervjuer høsten 2009 og høsten 2010 da vi spurte om læring:

”Vi på gulvet lærer av hverandre, vi finner ut av ting. Jeg får hjelp av mine kollegaer. Det tar tid før en utvikler trygghet i arbeidssituasjonen. Jeg føler at jeg har et støtteapparat rundt meg der jeg får hjelp.”

De ansatte hadde i tillegg mange assosiasjoner med læringsbegrepet, blant annet: glad, lystbetont, et positivt ord, noe nytt, utvikling og en utfordring. De konstaterte at læring er noe som foregår både bevisst og ubevisst, og at læring kan være både praktisk og teoretisk. Vi fikk uttalelser om at læring kan være motiverende og positivt: *”blir nesten litt glad når jeg hører ordet læring”* og *”har lyst til å lære, har lyst på nye utfordringer.”* Andre uttalelser gikk på at læringen kunne ha preg av tvang og dermed oppleves som negativ:

”Jeg ønsker ikke bare å krysse av på et skjema når jeg har gått gjennom den formelle opplæringen, men at jeg kan si i fra når jeg føler at JEG er klar.”

”Jeg ble kastet ut i det, jeg bare måtte lære det. En blir litt overlatt til seg selv før en føler at en har fått nok opplæring, Blir utrygg, blir sittende alene, får for dårlig opplæring. Det var litt skummelt i begynnelsen, men jeg fikk etter hvert kontrollen”.

Dette viser at læringsforløpet ikke bare har vært en positiv opplevelsen for alle ansatte. Men til tross for dette har de endt opp med flest gode erfaringer. Wenger hevder at når vi lærer transformeres vår identitet, vi endrer oss (Jf. 2.5.3). Lai underbygger dette når hun sier at vi først innehar en endret kompetanse når vi har både kunnskap, ferdigheter og holdninger om det nye. Læring har ikke skjedd før man har en varig endring i adferd (Jf. 2.1). Alle våre informanter mener at de har utviklet seg siden de begynte å jobbe ved bo- og dagsenteret (Jf. 4.3).

De ansatte ved bo- og dagsenteret har, som beskrevet, en bred og variert forståelse av læringsbegrepet. Forståelsen og de ulike vinklingene hos de ansatte er i tråd med Linda Lai's utvidede kompetansebegrep (Jf. 2.1). Mye av kunnskapen de ansatte ved bo- og dagsenteret har, er taus kunnskap. Denne kunnskapen er de seg ikke bevisst. Taus kunnskap utvikles i det daglige arbeidet. En ansatt sa det slik: *”jeg lærer av å se på andre, observere dem og så lærer jeg av andres ideer og væremåte.”* Medarbeiderne utvikler sine ferdigheter og øker sin kompetanse ved å observere hverandres atferd, reflektere sammen, erfare alene og i samhandling med andre. Hvilken kunnskap eller kompetanse som den enkelte ansatte erverver seg, vil også være avhengig av vedkommendes evner og holdninger (Jf. 2.1).

4.5.2 Fire premisser for læring

Wenger hevder at læring er fundamentalt opplevelsesbasert og fundamentalt sosialt (Jf. 2.5.3). Han betrakter all læring som et sosialt fenomen, noe som foregår konstant og er en del av vår natur og væremåte. Læring er til stede i all aktivitet og all aktivitet er sosial. Vi vil nå drøfte kultur for læring i praksisfellesskapene i lys av Wengers fire premisser for læring:

1. Læring er en sosial prosess fordi den avspeiler antagelser om at vi er sosiale vesener.
2. Kunnskap dreier seg om kompetanse og evner i forhold til verdsatte ferdigheter.
3. Skal man erverve seg kunnskap, må man være aktivt deltagende og engasjert.
4. Læring produserer meninger og evne til å oppleve verden. Engasjementet vårt oppleves dermed som meningsfullt (Jf. 2.4).

Mens andre teoretikere også vektlegger betydningen av sosiale prosesser for læring, er Wenger unik når han setter dette inn i rammen av kulturfenomenet praksisfellesskap (Jf. 2.4). Wenger mener altså at muligheten den enkelte arbeider har til å lære, henger sammen med læringsmiljøet på arbeidsplassen. Vi har observert flere sosiale prosesser i arbeidssituasjonene ved bo- og dagsenteret. Eksempelvis har de ansatte uttalt at i praksisfellesskapene føler de at de gir og får personlig støtte og anerkjennelse. Dette er en kultur som fremmer læring.

Illeris er enig med Wenger i at det sosiale fellesskapet har stor betydning i forhold til læringsmulighetene, man lærer som et resultat av den sosiale prosess og de samspill man er en del av (Jf. 2.4). Når Ekmann fremhever betydningen av småprat for læring i det sosiale fellesskapet kan dette lett integreres i Wengers sosiale læringsteori (Jf. 2.4). Vi er av den oppfatning at mangel på tid og rom for sosiale prosesser med småprat gir manglende læringsmuligheter. En virksomhet som ikke har tilrettelagt daglige arenaer for felles refleksjon, kan miste betydelig læringsmuligheter, både i det daglige arbeids- og organisasjonsliv og i mer planlagte endrings- og læringsprosesser. Høsten 2009 startet bo- og dagsenteret med gruppemøter for de ulike vakttypene. Her har de ansatte med den samme vakttypen mulighet for ulike sosiale prosesser. Her får de tid til å snakke sammen, ikke bare ut fra et spesifikt program, men etter behov. I denne gruppen har de også brukt tid på veiledning. I gruppeintervjuene drar mange av de ansatte frem nettopp dette gruppemøtet når de skal nevne et praksisfellesskap som de er medlem i, hvor de har muligheter til sosial interaksjon med faglig innhold og drøftinger av ulike erfaringer. I tillegg er det flere som fremhever sin tilhørighet til primærkontaktmøter, ressursgruppemøter, mens enkelte

fremholder mer uformelle fellesskap som viktige for utviklende fagsamtaler. Noen fremhever ”røykegjengen” som et fellesskap hvor det også foregår sosiale læringsprosesser der de får anledning til å bruke hverandres kompetanse. Disse sitatene illustrer læring i sosiale prosesser:

”Det er kjempegøy å diskutere fag – det gjør vi i røykepausen. Alle kan være med, også de som ikke røyker, og det er de. Vi har en litt annen tone her enn på gruppemøte. En litt løsere stemning.”

”Vi var tre ansatte som dro på tur sammen med en bruker, her lærte jeg mye. Det var personavhengig, kollegaene mine beriket meg veldig...”

”Primærgruppen – her lærer jeg mye.”

Selv om Wenger hevder at læring er en sosial prosess, inkluderer han ikke spesifikt trygghet og tillit i den sosiale settingen når han snakker om premisser for læring. Det kan tenkes at dette ligger implisitt i hans sosiale læringsteori, men på bakgrunn av våre funn vil vi dvele litt med disse begrepene. I ett av gruppeintervjuene fikk vi følgende uttalelse: *”trygghet fremmer læring. Det går på trygghet det å tørre å være åpen – og det er vanskelig.”* Sitatet viser at trygghet er en forutsetning for å dele og i neste omgang lære. Det kan være vanskelig å åpne seg og utlevere sine svakheter, spesielt vedrørende emosjonelle tema (Jf. 2.3). På denne måten gjør man seg sårbar overfor de andre i praksisfellesskapet. Et praksisfellesskap må oppleves så trygt at de involverte kan komme med sine utfordringer og svakheter. Det å føle trygghet er også å ha tillit til sine kollegaer eller til sin kompetanse. I alle sosiale prosesser er tillit et viktig element (Jf. 2.3). Kunnskapsutvikling krever at man har omsorg for hverandre (Jf. 2.3). Det at vi har omsorg for hverandre, gjør at det er lettere å utlevere seg, både med hensyn til egen usikkerhet og med hensyn til egne ferdigheter eller kompetanse (Jf. 2.3). Når et medlem i et velfungerende praksisfellesskap viser sitt faktiske ståsted med hensyn til egen kompetanse, kan det skape læring; de andre vil hjelpe vedkommende til progresjon og mestring. For å få til en effektiv kunnskapsutvikling er det derfor viktig med gode relasjoner og en tilrettelagt kultur for læring (Jf. 2.3). Dette bekrefter de ansatte i gruppeintervjuene. De påpeker viktigheten av en løs og god atmosfære og en opplevelse av likeverdighet, for at det skal være et aktivt lærende fellesskap. At trygghet og tillit er viktig for de sosiale læringsprosessene, underbygges av følgende uttalelser:

”At jeg kan si alt jeg tenker og at jeg har en trygghet i gruppa – det fremmer læring.”

”Kreativitet kommer frem i de fellesskapene som er givende for meg.”

”I praksisfellesskapet kan jeg snakke om alt som skjer – jeg får tilbakemeldinger – det blir mellom oss. Her kan jeg snakke ut og bli ferdig med det. Ofte har vi felles delte erfaringer som ligger til grunn. Jeg stoler på disse – vi har ikke snakket sammen om taushetsreglene, de bare er der.”

Selv om det er flere ting som hindrer at tillit blir etablert, vil vi her se nærmere på manglende engasjement (Jf. 2.3). Wenger understreker at et komplett medlemskap i et praksisfellesskap vil innbefatte gjensidig engasjement og ansvarlighet. Assmann (2008) underbygger de samme tankene som Wenger har med hensyn til praksisfellesskaper når han beskriver et team (Jf. 2.5). Assmann hevder at dersom man ønsker å bli verdsatt i teamet, må man være produktiv og effektiv, man må engasjere seg, delta og bidra (Jf. 2.5). Følgende sitat fra bo- og dagsenteret bekrefter dette: *”de som ikke bringer noe inn i gruppen, blir liksom ikke inkludert.”* Vi tolker våre data dit hen at manglende engasjement kan medføre mistillit og eksklusjon fra praksisfellesskapet, men vi har ikke observert dette som et stort problem i virksomheten generelt.

Assmann underbygger også Wenger når han sier at den enkeltes frykt for å tape ansikt overfor de andre i en sosial prosess også kan være med på å fremme den enkeltes engasjement og prestasjoner ved at medlemmene holder hverandre ansvarlige (Jf. 2.5). Assmann sier at et team også vil disiplinere, ansvarliggjøre og øke den enkeltes innsats og prestasjoner (Jf. 2.5). Måten Assmann beskriver de sosiale prosessene i et team kan med enkelthet overføres til Wengers teori om praksisfellesskap (Jf. 2.5). Den sosiale prosessen kan muligens skape en protestantisk arbeidsmoral innad i fellesskapet. Men i gitte situasjoner kan mekanismer som disiplinering og ansvarliggjøring også skape følelser som sårbarhet og skam. Disse faktorene kan i verste fall hemme læring. Vi har fått følgende uttalelse som underbygger dette: *”kritikk hemmer læring når den virker unødvendig. Da tør jeg heller ikke spørre, og jeg tør ikke være meg selv”*.

Videre vil vi påpeke at manglende kjennskap til språk, koder og kommunikasjon i den sosiale prosessen også kan hemme læring. Følgende sitater illustrer dette:

"(...) Det er lett å bli misforstått fordi man ikke kjenner kodene, man er ikke helt innenfor. Jeg blir utrygg når jeg opplever å bli misforstått."

"Mange syntes og mente mye om meg; da ble jeg uttygg. Nå har vi mer felles verdier. Det skaper trygghet."

Årsakene til disse utsagnene kan være flere. Det kan f. eks være at man er på grensene i forhold til praksisfellesskapet (Jf. 4.4). Alternativt kan man være på vei inn i praksisfellesskapet eller fellesskapet kan være dysfunksjonelt. Men uavhengig av årsak tror vi at det i slike situasjoner vil være liten forutsetning for kompetanseutvikling. Opplevelsen av mer felles verdier peker også på at tingliggjorte normer og regler kan være med på å skape trygghet og kultur for læring.

Wenger fremholder kunnskap, som det å være kompetent til et arbeid som verdsettes i praksisfellesskapet, som det andre premisset som påvirker læring (Jf. 2.4). De ansatte uttrykker at arbeidserfaring og støtte fra kollegaer i et praksisfellesskap er med på å gi den enkelte mestringsfølelse. De ansatte har også følgende tanker om dette temaet:

"Jeg føler at jeg ikke har så mye boklig lærdom, men har mye praksis og erfaring – det gir meg god mestringsfølelse."

"De ulike fellesskap tenker ulikt. Men det trenger ikke være negativt – det har med fagforståelse, praksisforståelse, vi har ulike ståsted. Det at ikke alle har samme ståsted er en utfordring og ikke noe negativt. Det har med kvalitet å gjøre at en er forskjellig."

Disse to sitatene gir særlig uttrykk for at verdsatt kompetanse i et praksisfellesskap fremmer læring. På tross av at vi opplever at de ansatte jobber mye alene og er selvstendige, så støtter de seg også på hverandre i disse fellesskapene. Dette kan være en måte for den enkelte til å bevare mestringsfølelsen. Fra gruppeintervjuene har vi denne uttalelsen: *"vi tar avgjørelser sammen, vi spør hverandre og vi hjelper hverandre frem."* Vi har også en uttalelse viser at pårørende verdsetter den ansattes kompetanse i arbeidet ved bo- og dagsenteret: *"jeg får ofte gode tilbakemeldinger fra pårørende."* Vi må ikke se bort fra at verdsetting fra personer utenom ens praksisfellesskap også kan ha stor påvirkning på læring. *"... da så en kollega meg: "Du, så flink du er, så tålmodig." Når du vet at du gjør noe bra er det godt å få tilbakemeldinger"*.

Hovedvekten av de ansatte har fagbrev fra videregående skole. De ansatte sitter i tillegg inne med betydelig praksiserfaring og har gode muligheter for å anvende faglige kvalifikasjoner. Ved spørsmål om de ansatte kunne beskrive noen konkrete læresituasjoner var det kun noen få som fremhevet kurs. De aller fleste beskrev situasjoner hvor de lærte av hverandre. Noen supplerte dette med at det beste var å reflektere sammen med andre, eller jobbe sammen om praktiske arbeidsoppgaver. Dette peker i retning av at de ansatte har en utbredt kultur for samarbeid om arbeidsoppgaver og dermed deling av kunnskap i flere arbeidssituasjoner. Interaksjon i arbeidssituasjonen gir læringsmuligheter for den enkelte arbeidstaker, for hele praksisfellesskapet, men også mer generelt for virksomheten. Vi har videre funn på at praksiserfaringene de ansatte har tilegnet seg ved bo- og dagsenteret også har påvirket dem i positiv forstand. Vi vil fremheve følgende utsagn:

”Jeg ser fordelene med å jobbe i ett større fellesskap der jeg kan ha kontakt med ulike praksisfellesskap – det skaper utvikling og læring.”

”Jeg har blitt mye tøffere, jeg tør å utfordre meg selv – jeg opplever å få den støtten jeg trenger for å tåle mine egne grenser.”

De ansatte opplever at kompetansen de innehar blir verdsatt i praksisfellesskapene, samtidig som de er seg bevisst sine faglige begrensninger:

”Miljøterapeuter og miljøarbeidere er av og til uenige, men vi blir enige. Da retter jeg meg som regel etter miljøterapeuten. Hun er faglig bedre enn meg, har større kompetanse, mye bedre skolert. Jeg forventer at hun skal kunne mer, men på de små tingene er vi likestilt.”

Dette siste sitatet viser at medlemmene i praksisfellesskapene også anerkjenner andres faglige kompetanse. Informantene fremmer fagansvarlige, habiliteringsteamet og Sørlandet sykehus HF. Formell kunnskap gir respekt og trygghet. En person med slike verdsatte ferdigheter legger til rette for læring i praksisfellesskapet.

Det tredje premisset for læring, i følge Wenger, er å være deltakende og engasjert (Jf. 2.4). Vi opplever majoriteten av de ansatte som engasjerte og deltakende i sitt arbeid. Engasjement er også et av Wengers kjennetegn på et praksisfellesskap. Dette har vi drøftet (Jf. 4.1). Vi har også tidligere i dette avsnittet drøftet hvordan manglende engasjement virker negativt på tillit

og trygghet i sosiale prosesser. Når vi nå skal drøfte engasjement som en premiss for læring, vil vi fremheve de ansattes autonomi. Våre data viser at de ansatte har stor frihet i arbeidet og de er deltakende og engasjerte i ulike ledd i produksjonen. Planleggingen styres en del av brukernes behov, men de ansatte har mulighet for å gjøre individuelle prioriteringer og beslutninger innenfor denne rammen (Jf. 4.4). Enhetsleder mener at de ansatte er flinke til å ta utfordringer, de planlegger og setter dem ut i livet. De ansatte uttaler følgende:

”Jeg kan påvirke jobben min dersom jeg får en ide som er gjennomførbar og faglig forsvarlig. Vi har funnet på mye gøy i sommer.”

”Jeg føler meg hørt og kan komme med innspill, det er rom for forandringer og nye forslag. Vi kjenner hverandres styrker og vet hva vi kan, vi kan alle bidra. Jeg får være med på å forme virksomheten, det gir meg mening med jobben.”

Jacobsen understreker Wengers tredje premiss for læring ved å bruke integrasjonsperspektivet som et uttrykk for å definere kultur (Jf. 2.2). Dette perspektivet mener vi kan beskrive deltagelsen og engasjementet ved bo- og dagsenteret. Han sier at et av kjennetegnene til mennesker i en slik virksomhet er at de har en kultur hvor de er villige til å yte litt ekstra. Vi opplever, både ved observasjon og i gruppeintervju, at de ansatte er engasjerte og stolte av sitt arbeid. De ansatte utvikler et nært og personlig forhold til brukerne, og flere er villige til å jobbe litt ekstra. Vi har funn på at de ansatte er glad i jobben sin og at de jobber også frivillig. Et eksempel vi vil trekke frem for å vise dette er en av de ansatte som brukte fritiden sin til å være vertinne og gjest i bursdagsselskap til brukerne.

Vi har gjennom observasjon og i intervjuene sett at store deler av arbeidet ved bo- og dagsenteret oppleves meningsfylt, dette kan være en pådriver for de ansatte til å engasjere seg i nye læreprosesser. Dette er den siste premissen som Wenger hevder påvirker læring i et praksisfellesskap (Jf. 2.4). Hovedvekten av de ansatte ved bo- og dagsenteret svarer i gruppeintervjuene at de opplever sitt arbeid som betydningsfullt. Spesielt føler de seg verdsatt av kollegaer og leder. De uttrykker med dette en enhetlig kultur: her er vi en ”stor og lykkelig familie” (Jf. 2.2). Det er også flere som føler at den jobben de gjør, blir verdsatt av både pårørende og bruker. I forbindelse med tilbakemeldinger på arbeidets betydning har vi disse sitatene:

”Jeg er veldig betydningsfull!”

”Jeg føler meg privilegert og heldig som får lov til å være med å gi brukerne livskvalitet og livserfaringer. Føler at jeg tenker ekstra på at brukerne skal få en fin dag – ikke bare pleie og stell (...) Det er en ”givendes” jobb.”

”Jeg kaller meg heldig som er primærkontakt, litt ekstra oppgaver gir det lille ekstra – jeg får være med å forme ting – det gir meg mening med jobben. Jeg føler meg sett og hørt, jeg kan påvirke.”

Sitatene viser at de ansatte opplever det som meningsfylt å arbeide ved bo- og dagsenteret, og å være deltaker i virksomhetens praksisfellesskap. Illeris underbygger Wengers læringspremiss om et meningsfylt arbeid når han hevder at effektive lærende fellesskap gir ringvirkninger i form av refleksjon, erfaringsutveksling og eksperimentering og ikke bare effektiv utførelse av arbeidsoppgaver (Jf. 2.5). Opplevelsen av mening legger med andre ord et godt grunnlag for læringskulturen. De ansatte opplever arbeidet sitt som betydningsfullt noe som også motiverer dem til å lære mer, det er rom for forandringer og nye forslag. De opplever praksisfellesskapene sine som viktige og betydningsfulle. En sier det slik: *”har nå lyst til å prøve mer. Føler jeg behersker det jeg skal og har lyst på nye utfordringer.”*

Vi oppsummer Wengers fire premisser for læring: læring er en sosial prosess, kunnskap og verdsatt kompetanse fremmer læring, læring skjer gjennom deltagelse og engasjement, og meningsfylt arbeid skaper læring. Ovenfor har vi vist at vi finner holdepunkter for at disse premisser påvirker læring i praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret.

I tillegg til Wengers fire premisser for læring vil vi påpeke at Bang sitt perspektiv på en enhetlig kultur (Jf. 2.2) og Illeris sitt aspekt om arbeidsbelastningen også har betydning for læring (Jf. 2.4). Med hensyn til denne enhetlige kulturen har vi registrert at de ansatte har en tilnærmet felles virkelighetsforståelse (Jf. 4.2.2). De har flere ganger gitt uttrykk for en enhetlig kultur som blir uttalt i et ”vi” og ”dem”. Vi velger i denne forbindelsen å illustrere dette med følgende sitat:

”... Vi har kommet langt med en felles tanke om hvordan vi skal jobbe, før stod vi likt med sykehjemmene. (...) Jeg har aldri vært og sett hva de gjør, men de har sikkert mye å gjøre, det har vi også.”

Praksis er i følge Wenger er en prosess som er dynamisk (Jf. 2.5 og 2.5.1). Enhetlig kultur kan være en god pådriver i forbindelse med kompetanseutvikling og læring dersom kulturen har fleksibilitet og endring som sentrale verdier. Men ofte representerer en sterk og enhetlig kultur en barriere mot utvikling av kompetanse (Jf. 2.1). Dersom en sterk og enhetlig kultur klarer å være åpen for kritiske spørsmål og alternative tanker, og ta disse opp til reel vurdering, mener vi dette vil styrke læringskulturen i et praksisfellesskap (Jf. 4.2.2). Vi sier ikke at dette er et stort problem i de ulike praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret.

Vi opplever at Wenger ikke fokuserer på hvordan arbeidsbelastningen kan påvirke kulturen for læring i praksisfellesskapene. Dersom arbeidsbelastningen er for høy, hevder Illeris at det kan være vanskelig å være aktivt deltagende og engasjert (Jf. 2.4). Man har da nok med seg selv. Som Illeris påpeker, er læringsmiljøet avhengig av tempo og intensitet i arbeidet (Jf. 2.4). Dersom belastningene for arbeidstaker er for store, vil det verken bli tid eller overskudd igjen til å lære (Jf. 2.4). Enkelte funn kan tyde på at de ansatte til tider opplever et stort press når de står overfor komplekse utfordringer alene. Men ved spørreundersøkelsen vedrørende det psykososiale arbeidsmiljøet, våren 2010, svarte informantene at de var godt fornøyd og svært godt fornøyd med den totale arbeidsmengden ved bo- og dagsenteret. Ingen var litt fornøyd eller svært lite fornøyd. Så til tross for at de ansatte kan oppleve utfordrende arbeidsoppgaver, vil vi hevde at miljøet og kulturen ved bo- og dagsenteret ivaretar en arbeidsbelastning for den enkelte som gir rom for tid og overskudd til nye læreprosesser i praksisfellesskapene. Dersom vi legger Illeris sin teori til grunn, ligger dermed forholdene til rette for læring. De ansatte sier det slik: *"situasjonen forandrer seg hele tiden, det gir meg passende utfordringer."* og *"jeg trenger utfordringene, ellers hadde jeg begynt å kjede meg."*

Oppsummering

Wenger er unik når han setter de sosiale læringsprosessene inn i rammen av kulturfenomenet praksisfellesskap. Vi har i dette avsnittet sett på læringsbegrepet og kulturen for læring i praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret. Hvordan praksisfellesskapene fremmer læring har vi drøftet i lys av Wengers fire premisser for læring. Vi har ut fra disse vist at læring ved bo- og dagsenteret skjer i sosiale prosesser, kunnskap og verdsatt kompetanse fremmer læring, læring skjer gjennom deltagelse og engasjement, og meningsfylt arbeid skaper læring. Funnene viser at de ansatte har et sosialt fellesskap som de bruker for å få støtte og veiledning. De innehar mye erfaringskompetanse, den kan være ulik og dette sees på som en

ressurs. De ansatte er engasjerte og stolte av sitt arbeid. De opplever arbeidet sitt som betydningsfullt og dette motiverer dem også til å lære mer. De uttaler at det er viktig at de støtter hverandre, har et likeverdig ståsted og en god atmosfære. Tilliten fremmer kreativitet og læring hos den enkelte og i praksisfellesskapet. I tillegg til Wengers fire premisser for læring har vi vært inne på at den enhetlige kulturen og at graden av arbeidsbelastningen også kan påvirke kompetanseutviklingen ved bo- og dagsenteret. I neste kapittel skal vi drøfte hvordan medlemmene i praksisfellesskapene gjennom meningsforhandling og utvikling av kompetanse kan påvirke kvalitet og trivsel.

4.6 Praksisfellesskapenes påvirkning på kvalitet og trivsel

”Fremst på kvalitet og trivsel.”

Dette sitatet er hentet fra den overordnede målsetningen i kommunen der bo- og dagsenteret ligger. Kommunen ønsker å bli fremst på kvalitet med hensyn til tjenester og fremst på trivsel og arbeidsmiljø for kommunens ansatte. De fremholder at det er viktig å jobbe med kvalitet og trivsel, herunder arbeidsmiljø, kompetansenivå og ledelseskvalitet (Jf. 2.1). Praksisfellesskap er i følge Wenger en uformell sosial arena for læring og kompetanseheving. Derfor har vi valgt å se på praksisfellesskapene med hensyn til deres påvirkning på kvalitet og trivsel (Jf. 1.3). Vi har i dette avsnittet valgt å se på læring som et kriterium på om praksisfellesskapene er funksjonelle eller dysfunksjonelle i forhold til kvalitet.

Både kvalitet og trivsel vil ha innvirkning på en organisasjons bærekraft (Jf. 2.1). Vi vil hevde at det ikke er mulig å utvikle kvalitet og trivsel i en virksomhet dersom det ikke foregår læring i praksisfellesskapene. Vi er bevisste på at det er vanskelig å måle og påvise den læring som skjer gjennom arbeidet og i det uformelle praksisfellesskapet, derfor blir også begrepet bærekraftig utvikling lite målbart i denne sammenheng. *”Læring gjennom arbeid er av natur enda vanskeligere å måle enn den strukturerte opplæringen”* (Torp & Schøne, 2005, s. 72) (Jf. 2.1). Våre funn er ikke målbare, de er subjektive og beskriver den virkeligheten som de ansatte opplever.

Fokusområdet for bo- og dagsenteret er det samme som kommunen sin overordnede målsetning: *”fremst på kvalitet og trivsel”* (Jf. 2.1). Ledelsen ved bo- og dagsenteret hevder at dette er noe som virksomheten har brukt mye ressurser på, både i form av tid og økonomi.

Noe som er i tråd med våre observasjoner. Men basert på våre funn fra gruppeintervjuene er det ikke alle ansatte som har et bevisst forhold til dette. Ved spørsmål om hvilke opplevelse de ansatte har av kvalitet og trivsel for deres virksomhet, ble svarene varierende. De ansatte uttaler alt fra at *”dette har aldri vært et tema”* til at *”dette temaet tar vi opp i alle fora vi har”*. Vi trekker frem følgende sitater som illustrer dette:

”Nei! Kvalitet og trivsel har ikke vært tatt opp i avdelingen og heller ikke blant oss ansatte.”

”Vi tenker forskjellig om dette i de ulike praksisfellesskapene som jeg er en del av. F. eks tenker ikke ”kosegruppen” på helheten for hele huset.”

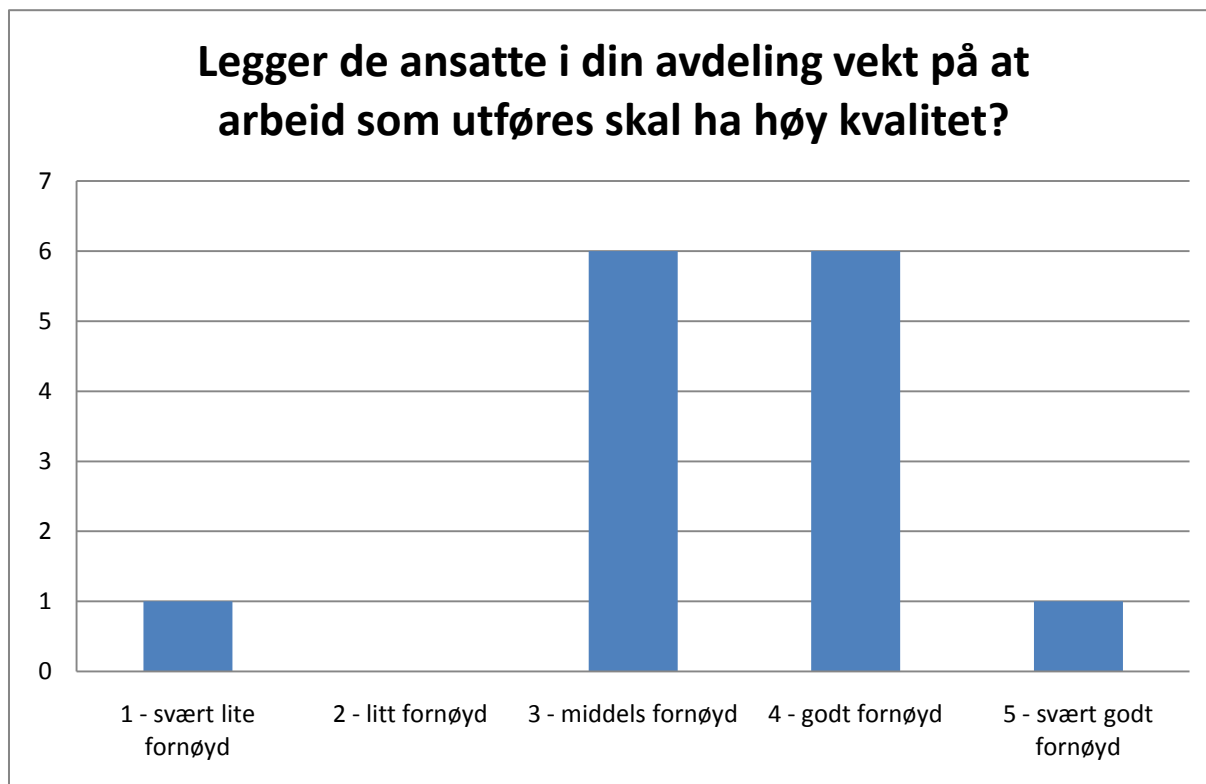
”Dette har vi brukt mye tid på; vi har hatt veiledning, brukermøter og personalmøter.”

Disse funnene kan på den ene siden tyde på at Strand sin påstand om at enkle tekster har moderat til ingen effekt utad, stemmer ved bo- og dagsenteret (Jf. 2.1). Flere sier jo at de ikke har snakket om kvalitet og trivsel ved bo- og dagsenteret. Når andre igjen sier at dette ikke stemmer, dette har de diskutert i alle fora, kan det tyde på lite hold i de andre påstandene. Kanskje viser dette at de som ikke opplever å ha diskutert kvalitet og trivsel har en ubevisst holdning til fokusområdet? Praksis tyder nettopp på at de ansatte faktisk har brukt kommunens overordnede målsetning som et virkemiddel til å definere det som er kjernen på deres arbeidsplass *”godt miljøarbeid”* og til å fremme trivsel f. eks ved hjelp av trivselsbudene. Bo- og dagsenteret har ikke laget en egen virksomhetsplan som en måleparameter. Derfor er det vanskelig for oss å trekke noen konklusjoner i forbindelse med dette, men våre observasjoner tyder allikevel på at de ansatte og ledergruppen har et bestemt fokus på å utøve høy kvalitet i miljøarbeidet. De jobber også aktivt med trivselstiltak ved bo- og dagsenteret. Kommunen fremholder at de satser både på kompetanseutvikling og på tiltak som bidrar til et godt arbeidsmiljø (Jf. 2.1). De gir f. eks ekstra ressurser til videreutdanning og til trivselstiltak.

4.6.1 Praksisfellesskapene påvirkning på kvalitet

Vi har altså sagt at kompetanseheving vil fremme både kvaliteten på tjenester og på produktet. Dette vil da ha innvirkning på virksomhetens bærekraft (Jf. 2.1). Kommunen ønsker å bli fremst på kvalitet med hensyn til tjenester og ser det som viktig å jobbe med kvalitet,

herunder kompetansenivå (Jf. 2.1). Funn fra våren 2010 viser at hovedvekten av de ansatte ved bo- og dagsenteret er opptatt av kvalitet. Disse funnene bygger på kvantitative data og vi har derfor valgt en kvantitativ presentasjonsmåte:



Figur 3. Funn fra spørreskjema vedrørende psykososialt arbeidsmiljø, våren 2010

Majoriteten av de ansatte hevder at kvalitet er en viktig parameter i jobbutførelsen. Det som informantene definerer som kvalitet er blant annet profesjonalitet, faglig forankring, struktur kjente retningslinjer og roller, og at brukeren og den ansatte skal ha det trygt. Et av hovedfunnene er allikevel at de kobler kompetanse og kvalitet sammen. De mener at kvalitet krever at det er avsatt tid til veiledning og fag. Sitater i denne forbindelse:

”Vi er blitt profesjonelle. Vi argumenterer faglig for det vi holder på med. Vi har et felles mål og en felles visjon. Dataprogrammet Profil høyner kvaliteten, det er alltid oppdatert. Ingen gjør noe her uten at det er godkjent.”

”Skal det bli kvalitet må det være tydelighet og struktur på alle nivå, alle må kjenne til retningslinjer og roller.”

”Har tro for at vi ved bo- og dagsenteret kan bli fremst på kvalitet og trivsel. Praksisfellesskapene har innvirkning på kvalitet. Men det kan være vanskelig å påvirke fra et fellesskap til et annet. (...)”

Kompetanseheving går igjen i uttalelsene til de ansatte. De knytter også praksisfellesskapene til denne kompetansehevingen. Praksisfellesskapenes faglige diskusjoner fremmer kvalitet. Gjennom meningsforhandling fremforhandler de en felles og god praksis (Jf. 4.2). Vi har tidligere konkludert med at uttalelser som, *”vi blir veiledet til enighet”, ”ingen gjør noe her uten at det er godkjent”* og *”vi spør ikke så mange”*, må settes i sammenheng med konteksten. Konteksten sier at driften ved en slik virksomhet skal være faglig forsvarlig ut fra nasjonale retningslinjer, og enkelte ansatte har derfor en på forhånd definert rolle ut fra sin faglige kompetanse for å ivareta dette perspektivet (Jf. 4.1). Men vi vil hevde at slike uttalelser og slik praksis også kan hemme videreutviklingen av kunnskap og kvalitet. Det kan virke hemmende på refleksjonene i fellesskapet om det er få personer som har reel påvirkning. Manglende innflytelse kan hemme læring (Jf. 2.2). Dette har vi ikke funn på ved bo- og dagsenteret (Jf. 4.4 og 4.5.2), men det er allikevel viktig å være denne faren bevisst.

Enkelte ganger ser vi at uttalte verdier ved bo- og dagsenteret ikke stemmer overens med de levde verdier (Jf. 4.4). Vi belyser dette med følgende to sitater. En ansatt uttalte:

”Vi har et sunt menneskesyn ved bo- og dagsenteret. Vi er flinke til å se helheten, det kunne vi lært bort til andre. Vi har brukeren i fokus og det er en selvfølge at det er slik det er og fungerer.”

En vikar pekte på motsatt praksis:

”Hun som lærte meg opp, gjorde ikke alle oppgavene for vekten, selv om vi hadde god tid. Begrunnelsene for ikke å gjøre oppgavene var dårlige. Da den ene beboeren skulle ha negleklipp, sa hun at dette ikke var noe hun likte å gjøre, så det var ikke så farlig å utsette det til neste vakt. Det samme gjorde hun med oppvasken”.

Det er av og til et sprik mellom der de er og der de ønsker å være. Et sprik her vil resultere i lavere kvalitet. Vi mener at praksisfellesskapene kan være med på å høyne kvaliteten når de sammen fremforhandler virksomheten, og på den måten sammen setter betingelser for hva

som er god kvalitet. Praksisfellesskapene vil i tillegg hjelpe medlemmene til ansvarlighet i forhold til det de har bestemt (Jf. 2.5, 4.1 og 4.5.2).

Wengers teori sier at det skjer uformell læring mellom medlemmer i et praksisfellesskap og på grensene mellom ulike praksisfellesskap (Jf. 2.4, 4.1 og 4.4). En sa det slik: *"jeg ser fordelene med å jobbe i ett større fellesskap der jeg kan ha kontakt med ulike praksisfellesskap – det skaper utvikling og læring."* En slik uttalelse kan være en inspirasjon for bo- og dagsenteret til økt fokus på sosial samhandling og gi en økt bevissthet for betydningen av den uformelle læringen som skjer mellom kollegaer. Når personalet lærer skjer det en kompetanseheving – dette er kvalitet. Sitatet viser også at gjennom aktivt engasjement og deltagelse i et praksisfellesskap blir læring er en integrert del av dagliglivet. Informanten opplever at læring som skjer i et praksisfellesskap gir henne og fellesskapet en kompetanseheving. Personalet utgjør bo- og dagsenterets kompetanse. Vi har her vist at det skjer en kompetanseheving i praksisfellesskapene. Vi ser at når bo- og dagsenteret legger til rette for praksisfellesskap gjennom strukturer og ressurser skjer det en utvikling og læring gjennom disse fellesskapene. Dette resulterer i økt kvalitet på tjenesten og dermed også økt bærekraft i form av ivaretagelse av personalet. De ulike praksisfellesskapene forfiner den praksisen de utøver og vi har sett at de rekrutterer nye generasjoner av medlemmer, f. eks nyansatte og ferievikarer, slik at læring, kunnskap og kvalitet spres ved bo- og dagsenteret. Informanten som sa: *"jeg gråt på vei hjem fra jobb"* sier i dag: *"nå fungerer ting bra, jeg trives mye bedre og jeg lærer noe hver dag."*

Vi har ovenfor hevdet at det skjer læring i uformelle praksisfellesskap og at kvaliteten fremmes gjennom disse fellesskapene. Men vi har også funn på at tilrettelegging av struktur har innvirkning på fellesskapsdannelsen i en turnusbedrift. Kvalitet på human kapital og på tjenesten fremmes ytterligere gjennom formelle strukturer ved bo- og dagsenteret. Når bo- og dagsenteret legger til rette for praksisfellesskap gjennom strukturer og ressurser, skjer det en utvikling og læring. Vi er derfor av den oppfattelsen at skal man fremme kvalitet i en liten turnusvirksomhet må organisasjonsstrukturen vektlegges sterkere enn det vi opplever at Wenger gjør (Jf. 4.1).

4.6.2 Praksisfellesskapenes påvirkning på trivsel

Vi har tidligere beskrevet bærekraftig utvikling i et litt utvidet perspektiv. Vi inkluderer derfor ivaretagelsen av arbeidstakere når vi snakker om sosiale forhold. Ivaretagelse av ansatte ved

bo- og dagsenteret innebærer at de ansatte er trygge på jobb og at de trives (Jf. 2.1). Kompetanseheving (Jf. 4.6.1) mener vi er et tiltak som vil øke trivselen til de ansatte. Den ansatte får en høyere trivselsfaktor gjennom en økt følelse av mestring. Dette vil også ha innvirkning på virksomhetens bærekraft. Kommunen fremholder at det er viktig å jobbe med trivsel, herunder arbeidsmiljø (Jf. 2.1). De ønsker at deres ansatte skal oppleve et arbeidsmiljø som er fremst på trivsel, og har derfor fokus på tiltak som bidrar til et godt arbeidsmiljø. Når vi snakker om begrepet trivsel, har de ansatte har følgende kommentarer:

”Felles verdier skaper trivsel.”

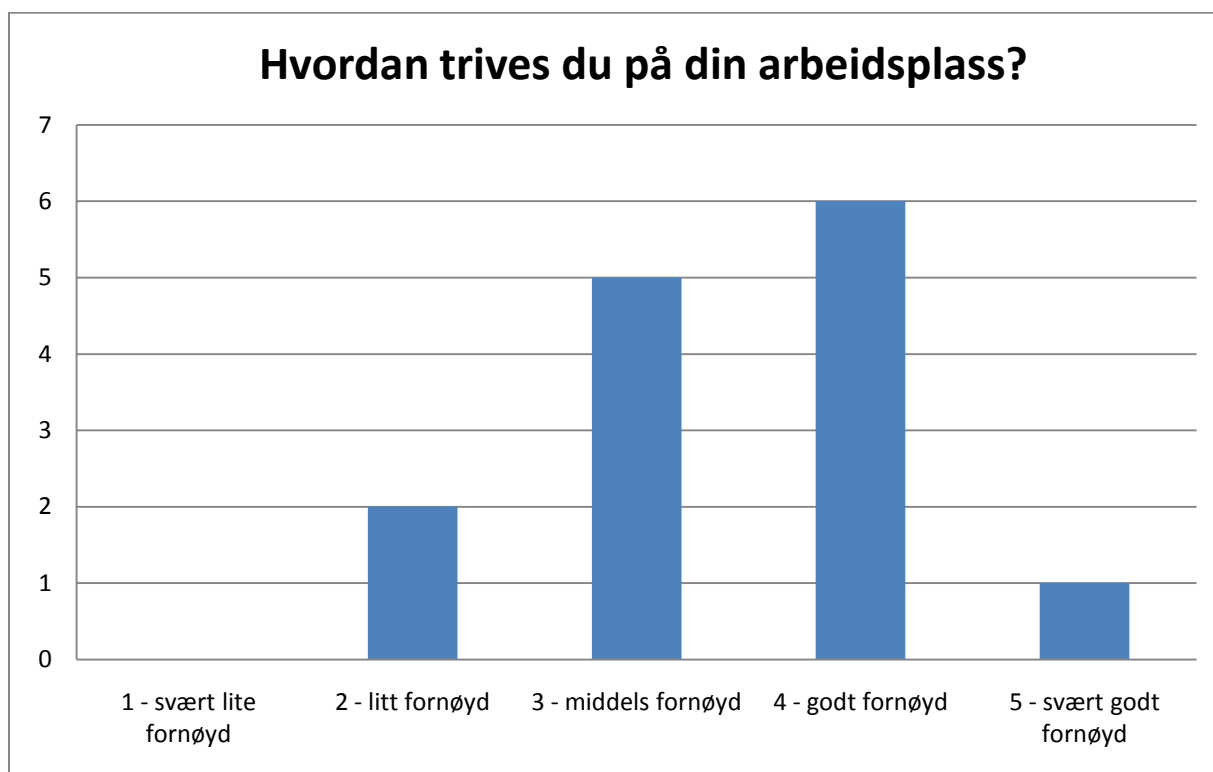
”Trivsel er når vi ansatte går hjem fra jobb og har en god følelse, når vi støtter hverandre og har fått ros og oppmerksomhet”.

De ansatte ved bo- og dagsenteret laget våren 2010 i fellesskap fem trivselsbud for enheten og tingliggjorde på denne måten hva de la i begrepet trivsel:

- *Vi vil vise høflighet og respekt på vår arbeidsplass.*
- *Vi vil skape trygghet i arbeidssituasjonen.*
- *Vi vil være lojale og profesjonelle på arbeidsplassen.*
- *Vi vil ha god kommunikasjon på rett arena.*
- *Vi vil alle bidra til et inkluderende og fleksibelt teamarbeid på jobb.*

De fremhever her respekt, trygghet, tillit, lojalitet, god kommunikasjon og inkluderende og fleksibelt fellesskap som viktige ingredienser for trivsel. Tingliggjøring av begrepet trivsel mener vi de ansatte vil ta med seg videre i praksisfellesskapene og i virksomheten generelt. De tingliggjorte trivselsbudene vil kunne øke trivselen ved at reglene er med på å skape trygghet for medarbeidere og et bedre arbeidsmiljø.

Det psykososiale arbeidsmiljøet handler blant annet om trivsel. Hvordan den enkelte arbeidstaker opplever sin arbeidssituasjon, og den enkeltes opplevelse av hvordan de samhandler vil virke inn på trivselen. Vi kartla det psykososiale arbeidsmiljøet ved hjelp av en spørreundersøkelse, våren 2010 (Jf. 3.5). Svarene gav oss en oversikt over hvordan noen av de ansatte opplever og fortolker arbeidsmiljøet sitt. Siden svarene bygger på kvantitative data velger vi en kvantitativ presentasjonsmåte:



Figur 4. Funn fra spørreskjema vedrørende psykososialt arbeidsmiljø, våren 2010

Basert på disse data kan vi si at en stor gruppe av de ansatte er godt fornøyd, og kan da indikere god trivsel blant de ansatte ved bo- og dagsenteret. Våre funn fra samtaler vedrørende trivsel er likevel ikke alltid sammenfallende med de kvalitative funnene. Informantene kommer med uttalelser som peker i motsatt retning, og majoriteten har også vært tydelige på at de har et ønske om å arbeide med det psykososiale arbeidsmiljøet. Vi trekker frem følgende sitater:

”Det har vært en del krangel mellom noen av de ansatte (...)”

”Kan ikke stole på alle! Vet ikke hvem jeg kan stole på.”

”Jeg trivdes godt i en del år, men i de siste årene har miljøet blant personalet forandret seg, og det er nå en av årsakene til at jeg slutter på arbeidsplassen.”

Disse uttalelsene med hensyn til arbeidsmiljøet viser til utrygghet og mistriivsel. Kan den positive tendensen i de kvantitative funnene (også etter at vi har tatt hensyn til sentraltendensen) skyldes at informantene har et ønske om å skape et bedre bilde av sitt arbeidsmiljø? Er dataene gyldige for hele organisasjonskulturen, eller kun aktuelle for en subkultur / enkelte praksisfellesskap? Det er vanskelig å skille det kulturelle fra det

individuelle. Vi opplever at vi har tolkningsutfordringer når vi her skal omforme kulturuttrykk til kjerneelementer i organisasjonskulturen, dette fordi vi ikke er dypt nok inne i kulturen (Jf. 3.2). Datagrunnlaget i dette spørreskjemaet er kanskje heller ikke optimalt for å trekke en slutning. Vi har tidligere påpekt at det var en lav svarprosent i denne undersøkelsen, kanskje på grunn av manglende anonymitet (Jf. 3.5 og 3.6.1). Kanskje de som var mest negative ikke ville, eller orket, stå frem med sin opplevelse av arbeidsmiljøet? Mange kan ha følt at de har vært en del av et fellesskap, men deltagelsen har blitt perifer av ulike årsaker. Kanskje er noen av informantene har en opplevelse av å være utenom praksisfellesskapene – de har mistet tilhørighet? Kanskje de er medlem av ulike praksisfellesskap men ikke medlem i de fellesskapene de egentlig ønsker? Eller kanskje de rett og slett har andre verdier og forestillinger om hva som er et godt arbeidsmiljø – de er ikke deltagende og har avsluttet meningsforhandlingen. Vi tror at gode og funksjonelle praksisfellesskap kan være med på å ivareta den enkelte ansatte. Funksjonelle praksisfellesskap kan være med å forebygge et dårlig arbeidsmiljø. Vi vil hevde at ivaretagelsen som den enkelte ansatte opplever i et praksisfellesskap vil være med på å fremme trivsel ved at hun opplever mestringsfølelse i forhold til arbeidsoppgaver, og glede i forhold til arbeidet (Jf. 2.5 og 4.5.2). Vi underbygger vår oppfattelse med Wengers teori om at deltagelse og engasjement i praksisfellesskapene skaper tilhørighet, mening og mestringsfølelse (Jf. 2.5 og 4.5.2). En hypotese fra gruppepsykologien underbygger dette når det hevder at det er sammenheng mellom individets opplevelse av tilhørighet til en sosial gruppe og kvaliteten på samhandlingen i gruppen (Assmann, Team og samhandling, 2008). Basert på våre funn ved bo- og dagsenteret kan arbeidet oppleves mer meningsfylt for de ansatte når de er deltagere i et velfungerende praksisfellesskap. Vi har følgende uttalelser som viser dette: *”jeg har blitt mye tøffere, jeg tør å utfordre meg selv – jeg opplever å få den støtten jeg trenger for å tøye mine egne grenser.”*

Praksisene blir meningsfulle for det enkelte medlem når de involveres i handlinger, diskusjoner og overveielser som betyr noe for de fellesskap de verdsetter. Når kommune og bo- og dagsenteret prøver å tilrettelegge for opprettholdelse og utvikling i praksisfellesskapene, gjennom de mange strukturer, blir dette en investering i personalkapitalen (Jf. 4.6). Konteksten vil kunne legge til rette for at de ulike praksisfellesskapene kan trives og jobbe aktivt med fellesskapsdannelse på arbeidsplassen (Jf. 2.4). Ved å øke muligheten til samarbeid kan man utvikle virksomheten (Jf. 2.5). Et godt samarbeid er motiverende og øker trivselen og innsatsen i de fleste sammenhenger (Jf. 2.5). Vi har i tidligere avsnitt også vist at godt fungerende praksisfellesskap vil påvirke trivsel i en

positiv retning gjennom støtte, trygghet og omsorg (Jf. 4.1 og 4.3). Disse fellesskapene fremmer også medlemmenes mestringsfølelse gjennom verdsetting og anerkjennelse (Jf. 4.5.2). Praksisfellesskapene gir også mulighet for aktiv meningsforhandling. Medlemmene fremforhandler en felles virkelighetsforståelse og felles praksis, og får da en opplevelse av meningsfylt arbeid (Jf. 4.2).

Oppsummering

I dette avsnittet har sett på praksisfellesskapene med hensyn til deres påvirkning på kvalitet og trivsel. Vi har hatt læring som et hovedkriterium på om praksisfellesskapene er funksjonelle eller dysfunksjonelle i forhold til kvalitet. Våre informanter kobler kompetanse og kvalitet sammen. Men det er av og til et sprik mellom der de er og der de ønsker å være. Spriket kan da tyde på at kvalitet på tjenesten som utføres er lavere enn det de i utgangspunktet hadde tenkt. Praksisfellesskapene kan altså fremme kvalitet på human kapital og på tjeneste. Vi har også funn på at tilrettelegging av struktur har innvirkning på dannelsen av praksisfellesskap i en turnusbedrift, og dermed på læring og kvalitet. Når bo- og dagsenteret legger til rette for praksisfellesskap gjennom strukturer og ressurser skjer det en utvikling og læring gjennom disse fellesskapene. Dette resulterer i økt kvalitet på tjenesten og dermed også økt bærekraft i form av kunnskapsutvikling.

Vi har varierende funn med hensyn til trivsel og arbeidsmiljø. Informanten beskriver at arbeidet blir meningsfullt når de involveres i handlinger, diskusjoner og overveielser som betyr noe for de fellesskap de verdsetter. Praksisfellesskapene fremmer trivsel ved at deltakerne opplever mestringsfølelse i forhold til arbeidsoppgaver, og glede i forhold til arbeidet. Læring er i følge Wenger en kilde til energi og mening. Kommune og bo- og dagsenteret investerer i human kapital ved bo- og dagsenteret når de prøver å tilrettelegge for opprettholdelse og utvikling i praksisfellesskapene, gjennom de mange strukturer. I neste avsnitt vil vi gi et eksempel på et slikt praksisfellesskap. Vi mener også at vi har funn på at en sentralt fremforhandlet virksomhet kan virke mer inn på den lokale forhandlingen enn det Wenger beskriver. Fremforhandlingen av virksomheten begrenses av prinsippet om faglig forsvarlighet og andre nasjonale retningslinjer i denne type institusjon.

4.7 Ledergruppen - et eksempel på et praksisfellesskap

Ledergruppen ved bo- og dagsenteret består av kun tre personer, enhetsleder og to fagansvarlige. Vi vil bruke denne gruppen som et eksempel på et velfungerende praksisfellesskap som vi har observert over en lengre periode (fra 1.1.2010 – 1.7.2010). I dette avsnittet vil vi redegjøre for hva som kjennetegner dette praksisfellesskapet, ved å beskrive deres felles gjensidige engasjement, deres felles virkelighetsforståelse og deres felles repertoar. Vi vil videre se på hvordan utvikling og bevisstgjøring i dette praksisfellesskapet har fremmet kvalitet og trivsel.

Praksisfellesskapet, ledergruppen, er her tingliggjort eksplisitt via enhetsleders- og de fagansvarliges funksjon. De har et felles ansvar for at de ansatte utfører sine arbeidsoppgaver og at brukerne blir ivaretatt på best mulig måte. Ledergruppen samarbeider om flere ulike oppgaver, blant annet har de et felles engasjement i forhold til personalmøter, i tillegg til at de har et felles engasjement i forhold til brukerne og deres pårørende. Tidligere hadde enhetsleder og de to fagansvarlige kun sporadiske møter, og disse bar preg av utveksling av informasjon og ”brannslukking”. De tre har uttalt at de hadde en opplevelse av å være tre ledere på hvert sitt område uten en felles arena. Men vinteren 2010 begynte de å treffes hver 14.dag for å bedre samarbeidet ved blant annet å koordinere arbeidsoppgaver og diskutere ulike problemer. Dermed la de ved hjelp av struktur forholdene til rette for å utvikle sitt praksisfellesskap.

Når Gundersen beskriver ledergruppeutvikling hevder han at den gode samhandlingen skaper bedre trivsel, fagutvikling og personlig utvikling for enkeltmedlemmer i gruppen, den styrker trivsel og kvalitet. Teorien her sier oss at utvikling av det organisatoriske arbeidsmiljøet ved bo- og dagsenteret vil få positive utslag på omgivelsene, på brukerne og medarbeiderne (Jf. 2.5). Vi mener at en slik forståelse også er overførbar til praksisfellesskapene. En tilrettelegging for og en styrking av praksisfellesskapet vil kunne få ringvirkninger i virksomheten. Sammen kan de ta bedre beslutninger. Meningsforhandlingen som pågår i fellesskapet skaper ny kunnskap, nye alternativer og de kan ta bedre beslutninger. Kunnskapen prøves ut i praksis, den blir erfaringsbasert og kan igjen utvikle nye refleksjoner og nye handlingsstrategier. Vi har forstått Wenger slik at dette skjer spontant ved felles oppgaveløsning. Utvikling av ledergruppen våren 2010 viser at dette også kan skje ved hjelp av tilrettelegging av struktur gjennom en planlagt utviklingsprosess. Ledergruppen er en

struktur ved bo- og dagsenteret som har fått hjelp til å utvikle seg ved hjelp av strukturerte utviklende samtaler. Ved etablering og utvikling av ledergruppen var det viktig at arbeidet skjedde i tilknytning til den daglige driften – med felles oppgaveløsning. De jobbet for å ha hele virksomheten i fokus, ikke bare sitt eget ansvarsområde. Ledergruppens medlemmer uttalte: *”vi har et utviklingspotensial både som enkeltpersoner og som team”* og *”viljen er til stede! Dette skal vi få til.”* Deltakerne i ledergruppen ble oppmerksom på at de måtte engasjere seg – også tidsmessig: *”vi får ikke snakket om dette uten at det blir satt av tid. Dette arbeidet krever noe, det krever tøffe tak. (...) Det er litt lærerikt å se dette.”* Ledergruppen så nødvendigheten av å sette av nok tid til faste møter som skulle være preget av en viss kontinuitet, lengde, kvalitet og effektivitet. Det å få en struktur i form av tid og møteplasser kan derfor synes som nødvendig for å utvikle noen praksisfellesskap. Noen fellesskap kan trenge hjelp til å utvikle seg positivt. Teamutvikling er en kontinuerlig og vedvarende prosess og krever møteplasser. Felles læring og utvikling er viktige ingredienser (Jf. 2.5). Praksisfellesskap som sammenfaller med formelle strukturer er av mange informanter fremhevet som viktige fellesskap. Det samme sier medlemmene om ledergruppen:

”Ledergruppen har utviklet seg til å bli en arena for å ta opp viktige saker, få råd og veiledning – her står vi sammen og støtter hverandre.”

Medlemmene i ledergruppen ved bo- og dagsenteret gikk noen runder med hverandre før de fant at en felles grunntanke, virkelighetsoppfatning og en felles arena som var viktig for at utviklingsarbeidet skulle lykkes. De klarte etter hvert å skape et felles overordnet mål, et ønske om at *”alle medarbeiderne ved bo- og dagsenteret skal være trygge.”* Denne målsettingen ble senere videreutviklet til et virksomhetsmål: *”brukerne skal ha en trygg livssituasjon både hjemme, på arbeid og i fritiden.”* Med dette kom også opplevelsen av at de sammen måtte danne en struktur for å nå målene. De ønsket fokus på HMS-arbeid generelt. Arbeidsmiljøet og arbeidsoppgavene ble satt i sammenheng med hverandre. Strukturen som de skapte med ledergruppen ville være en hjelp for å nå det overordnede målet. Strukturen gav ledergruppen større trygghet, samtidig som den var med på å drive arbeidet fremover. Dette økte både produktivitet og kvalitet.

Gjennom arbeidet med målfokus, med felles virkelighetsforståelse og med ny struktur for faste møteplasser, fikk ledergruppen en en større helhetstenkning. De opplevde å få et mer bevisst fokus og dermed lå de forestående arbeidsprosessene klarere opp i dagen. Arbeid med

å fremme en kjent felles målsetting er ikke en del av Wengers praksisfellesskap, noe som naturlig nok henger sammen med den uformelle strukturen. Hans hovedfokus ligger på de uformelle strukturer for lærende samarbeidsgrupper. Praksisfellesskapet har en felles identifikasjon. Deres felles meningsforhandling driver arbeidet fremover, ikke målene. På den andre siden sier Wenger at skal dette fungere må deltagelsen være høy – om ikke kommer tingliggjørelsen mer i fokus (Jf. 4.2.2). Det var vel noe av dette som skjedde med ledergruppen i etableringsfasen. Da manglet den gjensidige deltagelsen / engasjement og flere eksplisitte normer og regel måtte på plass for å få en effektiv meningsforhandling i gruppen. Ledergruppen så viktigheten av å danne felles mål og fordele ansvar, da opplevde de å bli mer beslutnings- og handlingsrettet. De uttale følgende: *"det var kjempegøy sist vi var sammen. Vi har jobbet bra og vi har jobbet i forkant av møtene, vi har møtt forberedt. Vi har gjort noe denne gangen!"* En hypotese fra gruppepsykologien hevder at *"det er en sammenheng mellom en gruppes evne til å nå et mål og gruppens evne til å lære av egen praksis"* (Assmann, 2008, s. 252). Vi stiller oss spørsmål om en mer bevisstgjøring av fenomenet praksisfellesskap, og en bevisst tilrettelegging for utvikling av disse, kunne styrket kunnskapsutviklingen i virksomheten ved at den også ble mer målrettet og mer eksplisitt? Vi er av den oppfatning at får praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret utvikle seg kan medlemmene klare å utvikle en helhetsforståelse av sin egen arbeidsplass – slik vi opplevde utviklingen til ledergruppen. Dette kan igjen gi økt handlekraft, påvirke driften, problemløsningen og det arbeidet som finner sted (Jf. 2.5) – altså fremme kvalitet og trivsel.

Et viktig poeng med et utviklingsprogram er å få frem synergieffekten i gruppen. Belbins rollemodell ble brukt for at medlemmene i ledergruppen bedre skulle se sin egen rolle og dens påvirkning på gruppesamarbeidet (Jf. 2.5). Avhengigheten og synergieffekten i gruppen kom dermed til syne. *"Jeg er en lagspiller, du er en koordinator og du er en problemløser, vi er spesialister på hvert vårt felt."* Uttalelsene uttrykker både avhengighet av hverandres roller, og den muligheten som er til stede for en synergieffekt av ledergruppens arbeid. Teamutvikling har en funksjonell tilnærming. Synergieffekten kan hjelpe teamet til å innovere, øke produktiviteten og kvaliteten. Flere hoder tenker som regel bedre enn ett. Synergieffekten gir også teammedlemmene mulighet for økt livskvalitet og trivsel på jobben når teamet oppnår å løse problemer de ikke kunne klart alene. Det er dette som beskrives av de ansatte når de sier at: *"alle har en rolle, alle kan bidra. Vi vet hva vi kan og ser at vi kan bidra i fellesskapet. Vi må oppdage de ulike personenes ulike evner og så søke å dra nytte av disse."* Vi vil også her fremheve betydningen av å bevisstgjøre og eksplisitt uttrykke

synergieffekten som vil oppstå i et praksisfellesskap. Vi tror at et praksisfellesskap vil ha effekt av at medlemmene er bevisst ulikhetene, slik som medlemmene i ledergruppen var bevisst på sine roller. Medlemmene i ledergruppen ble bevisst på at et deres praksisfellesskap hadde mer kunnskap, en større perspektivbredde og mer krefter til disposisjon enn det de hadde som enkeltmennesker. Bringer man begrepene om avhengighet og synergieffekt frem i bevisstheten hos praksisfellesskapenes medlemmer, kan det også gi en positiv effekt i form av anerkjennelse og økt fellesskapsfølelse (Jf. 2.5, 4.1 og 4.5.2), slik vi opplevde i ledergruppeutviklingen.

Ledergruppens medlemmer sa våren 2010 at gruppesamarbeidet hadde vært med på å utvikle dem (Jf. 4.3), og forholdet dem i mellom var styrket (Jf. 4.1). Ledergruppen svarte skriftlig at forventinger og ønsker de hadde i oppstarten av ledergruppeprosjektet enten er på vei til å bli oppfylt – det har skjedd en utvikling – eller at enkelte forventinger allerede var innfridd. De skriver: *”vi har fått et grunnlag å jobbe videre med”* og *”bra å få et spark bak til å komme i gang og få en struktur for ledergruppen.”*

Vi mener at vi her har vist at ledergruppen er et godt eksempel på at et praksisfellesskap kan utvikles ved hjelp av struktur, og at det vil fremme kvalitet og trivsel. Vil vil derfor hevde at en tilrettelegging for og en styrking av de ulike praksisfellesskapene vil kunne få ringvirkninger i virksomheten i form av økt kvalitet og trivsel. Dette vil kunne resultere i en virksomhets som ikke bare forbruker kunnskap, men som utvikler kunnskap.

5 Konklusjon

Oppgavens intensjon har vært å se på hvordan praksisfellesskap fungerer ved et bo- og dagsenter i Agder. Vi ønsket samtidig å se på om det kunne være en sammenheng mellom praksisfellesskap og kvalitet og trivsel. Oppgavens problemstilling ble derfor som følger: *Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?*

Mens andre teoretikere også vektlegger betydningen av sosiale prosesser for læring, er Etienne Wenger unik når han setter dette inn i rammen av kulturfenomenet praksisfellesskap (Jf. 2.4). Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap kan bevisstgjøre virksomheter til økt fokus på sosial samhandling og en økt bevissthet omkring den uformelle læring som skjer mellom kollegaer (Jf. 2.4 og 2.5). Vi har i tillegg benyttet andre teorier for å belyse emnet og for å komplimentere Wengers teori på enkelte punkt. Teorier vi har benyttet oss av er Knud Illeris sin læringsteori (Jf. 2.4 og 2.5), Linda Lais kompetansebegrep (Jf. 2.1), Pål Torp og Hege Schøne sine syn på kompetanse og bærekraftig virksomhet (Jf. 2.1) og Henning Bangs funksjonelle perspektiv på organisasjonskultur (Jf. 2.2). Etske perspektiver, hentet blant annet fra Solveig Botnen Eide m.fl. og Hans Skjervheim, har blitt trukket inn i både teori og metoddelen (Jf. 2.3, 3.1 og 3.2.2).

Vi har hovedsaklig benyttet oss av kvalitative forskningsintervjuer for å besvare problemstillingen, men også supplert med andre kvalitative og kvantitative metoder. Vi viser i drøftingen at det vi har lest i teorien angående praksisfellesskaper, ser vi igjen i empirien. Data vi baserer oppgaven vår på, er således bygget på gyldige forutsetninger som er forankret i tidligere forskning på dette området (Jf. 2.4, 2.5 og 2.6). Vi vil derfor si at våre funn er gyldige i henhold til den kunnskapen som ble etablert i forbindelse med intervjuene. Selv om det i følge Sigmund Grønmo ikke er mulig å oppnå perfekt validitet, mener vi at vårt undersøkelsesoppleggs validitet er høy. Men vi ser at metodene vi har brukt, ikke har gitt et datagrunnlag som gjør at vi kommer til bunns med hensyn til identitetsspørsmålet. Siden identitet ikke er oppgavens hovedfokus, vil vi likevel holde fast på at validiteten er høy (Jf. 3.6.2).

Vi tok utgangspunkt i funnene fra høsten 2009, som viste at læring fant sted i uformelle fellesskap ved bo- og dagsenteret i Agder. Disse funnene gjorde oss nysgjerrige på læringen og samspillet i virksomheten. Var det formelle eller uformelle strukturer til stede i

virksomheten som påvirket læring? Før vi kunne utforske samspillet, kulturen og strukturer måtte vi først ha svar på om det eksisterte praksisfellesskaper ved bo- og dagsenteret. Vi fant at det er praksisfellesskap til stede ved bo- og dagsenteret, og de utvikler seg på bakgrunn av deltageres meningsforhandling i forhold til gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Jf. 2.5.2). Medarbeiderne opplever jobben som betydningsfull, og de er med der det skjer. Dette fører til engasjement og videre meningsforhandlinger. Oppgaven viser at empirien er sammenfallende med Wengers teori på flere vesentlige punkt (Jf. 2.5, 2.5.1, 2.5.2, 4.1, 4.2, 4.2.1 og 4.2.2). De ansatte har fellesskap med vedvarende gjensidige relasjoner. De opplever å ha et felles engasjement for arbeidet der de får være med å påvirke virksomheten. Hvilken rolle de selv og andre har, er tydelig for dem. Mange opplever også å ha en felles kommunikasjonsform med medlemmene av sine fellesskap (Jf. 4.1). Disse funnene mener vi bekrefter at praksisfellesskap er til stede ved bo- og dagsenteret i Agder.

Vi finner at en tilrettelegging av struktur og kultur i forbindelse med etablering og utvikling av praksisfellesskap ved bo- og dagsenteret, er viktigere enn det Wenger vektlegger i sin teori. En overvekt av praksisfellesskapene har sitt opphav i strukturer i virksomheten. Wenger hevder at felles engasjement for felles arbeidsoppgaver gir involvering og fremmer læringsprosesser. Vi er av samme oppfatning, men vi mener også at felles engasjement forsterkes ytterligere gjennom formelle strukturer (Jf. 4.1). Strukturer er ekstra viktig i en turnusvirksomhet, der de ansatte jobber til ulike tider på døgnet og derfor ikke treffes naturlig på jobb hver dag. Vi mener at Wenger underbetoner betydningen av sentralt fremforhandlede virksomhet, da vi har funn på at en sentralt fremforhandlet virksomhet kan virke sterkt inn på den lokale forhandlingen (Jf. 4.1). Fremforhandlingen av virksomheten begrenses av prinsippet om faglig forsvarlighet og andre nasjonale retningslinjer i denne type institusjon.

Vi har vist at meningsforhandling i praksisfellesskapene er en prosess hvor de ansatte påvirker hverandre. Sammen skaper de en felles virkelighetsforståelse, felles praksis og en meningsfylt hverdag. Meningsforhandlingen foregår gjennom deltagelse og tingliggjørelse. De ansatte beskriver en gjensidighet og et samspill i praksisfellesskapene, der de ved bruk av prosedyrer eller andre verktøy meningsforhandler. Denne dualiteten er en kontinuerlig prosess som skaper refleksjon og kunnskap (Jf. 4.2). Tingliggjørelse gir de ansatte fokuspunkter for videre meningsforhandling. Det kan for oss synes som om medarbeiderne ofte bruker *”godt miljøarbeid”* som et fokuspunkt i meningsforhandlingene. Funnene peker på at medlemmene i praksisfellesskapene opplever en ulikhet med hensyn til perspektiv på verden (*”godt*

miljøarbeid”) i forhold til eksterne fellesskap, men at perspektivet er mer sammenfallende innad i virksomheten. Når kulturen er sterk, samlende og enhetlig, kan det være ekstra viktig at medlemmene i fellesskapene har en meningsforhandling som også er selvkritisk (Jf. 4.2). Meningsforhandling kan oppleves meningsfylt selv om medlemmene i praksisfellesskapet er uenige. Uenigheter kan skape både innovasjon og kunnskap.

Praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret skaper en identitet hos medlemmene gjennom deltagelse og samspill. Vi har funn på at identiteten blir utfordret i møte med andre praksisfellesskap og gjennom læringserfaringer. Men skal man oppleve et metningspunkt med hensyn til identitet, må man være tettere på virksomheten og de ansatte enn det vi har vært. Vårt datagrunnlag er derfor for tynt til at vi kan trekke noen konklusjoner på dette område (Jf. 4.3).

Grenser, grensemøter, grenseobjekter og meklerrollen er alle kjente fenomener for våre informanter ved bo- og dagsenteret. Informanten beskriver en utvikling hos dem selv og praksisfellesskapene i disse grensemøtene. Denne utviklingen skjer via grenseobjekter (f. eks Profil) og gjennom mekling. Vi har data som viser at mekling foregår kollektivt på grensene mellom to ulike praksiser, eller at mekling skjer fordi enkeltindivider blir meklere mellom sine multiple medlemskap. Den individuelle meklerrollen oppleves av og til utfordrende for den som innehar rollen. Kollektive grensemøter blir eksemplifisert med møter mellom ferievikarer / nyansatte og de faste ansatte i virksomheten. Wenger hevder at introduksjonen av nykommere er et bilde på den praksis som eksisterer i virksomheten. De ansatte ser selv at de i møte med denne gruppen får til mye, men at de også har et forbedringspotensial (Jf. 4.4).

Medarbeiderne ved bo- og dagsenteret har et sosialt fellesskap som de bruker til støtte og veiledning. Læring skapes konstant gjennom de ansattes kontinuerlige deltagelse i meningsforhandlingene i praksisfellesskapet. De ansatte innehar mye erfaringskompetanse som kan være ulik, og dette sees på som en ressurs. Medarbeiderne er engasjerte og stolte av sitt arbeid. De opplever arbeidet sitt som betydningsfullt, og dette motiverer dem også til å lære mer. Det som informantene her har beskrevet, fremmer kreativitet og læring hos den enkelte og i praksisfellesskapet. Alle de ansatte har en opplevelse av å ha utviklet seg siden de begynte ved virksomheten. Dette er en god markør på at læring har funnet sted (Jf. 4.5).

Vi har sett på praksisfellesskapene med hensyn til deres påvirkning på kvalitet og trivsel. Vi har hatt læring som et hovedkriterium på om praksisfellesskapene er funksjonelle eller dysfunksjonelle i forhold til kvalitet. Våre informanter kobler kompetanse og kvalitet sammen. Men det er av og til et sprik mellom der de er og der de ønsker å være. Spriket kan da tyde på at kvalitet på tjenesten som utføres, er lavere enn det de i utgangspunktet hadde tenkt. Vi finner at praksisfellesskapene kan fremme kvalitet på human kapital og på tjenestene, men vi mener at dette vil fremmes sterkere når vi i en turnusbedrift kobler inn struktur. Når bo- og dagsenteret legger til rette for praksisfellesskap gjennom strukturer og ressurser, skjer det en utvikling og læring gjennom disse fellesskapene. Dette resulterer i økt kvalitet på tjenesten og dermed også økt bærekraft i form av kunnskapsutvikling.

Vi har varierende funn med hensyn til trivsel og arbeidsmiljø. Informantene beskriver at arbeidet blir meningsfullt når de involveres i handlinger, diskusjoner og overveielser som betyr noe for de fellesskap de verdsetter. Praksisfellesskapene fremmer trivsel ved at deltakerne opplever mestringsfølelse i forhold til arbeidsoppgaver og glede i forhold til arbeidet. Læring er i følge Wenger en kilde til energi og mening. Vi finner at kommunen og bo- og dagsenteret gjennom mange strukturer investerer i human kapital når de prøver å tilrettelegge for opprettholdelse og utvikling i praksisfellesskapene. Våre funn viser at godt fungerende praksisfellesskap også vil påvirke trivsel i en positiv retning gjennom støtte, trygghet og omsorg (Jf. 4.1 og 4.3). Disse fellesskapene fremmer også medlemmenes mestringsfølelse gjennom verdsetting og anerkjennelse (Jf. 4.5.2). Praksisfellesskapene gir også mulighet for aktiv meningsforhandling. De fremforhandler en felles virkelighetsforståelse og felles praksis, og får da en opplevelse av meningsfylt arbeid (Jf. 4.2).

Ledergruppen er et godt eksempel på at et praksisfellesskap kan utvikles ved hjelp av struktur, og at det fremmer kvalitet og trivsel. Vil vi derfor hevde at en tilrettelegging for og en styrking av de ulike praksisfellesskapene, vil kunne få ringvirkninger i virksomheten i form av økt kvalitet og trivsel. Dette vil kunne resultere i en virksomhet som ikke bare forbruker kunnskap, men også utvikler kunnskap. Vi mener at vi kan bruke begrepet pragmatisk validitet på vår forskning, da den danner et godt handlingsgrunnlag for videre prosesser (Jf. 3.6.2). Når vi her konkluderer med at funksjonelle praksisfellesskap påvirker kvaliteten og trivselen ved bo- og dagsenteret, mener vi dette kan gi mulighet for å overføre kunnskap til andre sammenhenger. Vi skal ikke være med i et videre prosjekt for å legge til rette for utviklingen av praksisfellesskapene ved bo- og dagsenteret, men vi håper at virksomheten selv

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

(eller andre) skal ta tak i funnene og på den måten få mulighet til ytterligere å styrke organisasjonens kunnskapsutvikling og bærekraft. Oppgaven kan også være et innspill til kommunen for å se hvordan den overordnede målsetting: ”*fremst på kvalitet og trivsel*”, eller andre generelle mål, kan realiseres i den daglige tjenesteutøving.

6 Bibliografi

Audnedal kommune. (2010). *Kommuneplan 2009-2010*. Audnedal kommune.

Aase, T. H. (1997). En status som passer for meg? Deltagende observasjon i Pakistan. I O. L. Erik Fossåskaret, *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 49 - 69). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aasland, D. G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I H. H. Solveig Botnen Eide, *Til den andres beste*. (ss. 11-23). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Andersen, I. R. (1999). *Arbeidsmiljø og samarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Assmann, R. (2008). Team og samhandling. I R. A. (red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner* (ss. 87-100). Bergen: Fagbokforlaget.

Assmann, R. (2008). Team og teamarbeid. I R. A. (red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner* (ss. 33-58). Bergen: Fagbokforlaget.

Assmann, R. (2008). Teamutvikling. I R. A. (red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner* (ss. 125 -140). Bergen: Fagbokforlaget.

Bang, H. (1995). *Organisasjonskultur, 3.utgave*. Otta: TANO.

Berg, A. M., & Eikeland, O. (1997). *Medvirkning og læring. Endringsprosesser i staten - en veileder*. Oslo: TANO Aschehoug.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ebeltoft, A. (1993). *Hvordan kartlegge psykososialt arbeidsmiljø og få igang aktivitet, publikasjonsnr 6*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2005). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat - om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Engstrøm, Y. (2001). Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, Vol.14, No 1, 2001* , s. 28.

Fog, J. (1995). *Med samtalen som utgangspunkt*. København, Danmark: Akademisk Forlag A/S.

Fossheim, H. J. (2009, juni 22). *Forskningsetisk bibliotek*. Hentet november 25, 2010 fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/>

Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gundersen, B. H. (2008). Ledergrupper. I R. A. (red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner* (ss. 221-283). Bergen: Fagbokforlaget.

Hellevik, O. (2009, mars 25). *Forskningsetisk bibliotek*. Hentet oktober 12, 2010 fra <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Sporreundersokelser/>

Hånes, H. (2009, mai 22). *LHL - Landsforeningen for lungesyke*. Hentet oktober 15, 2010 fra <http://www.lhl.no/Leve-med-sykdom-/Behandling/Hjemmerespirator/>

Illeris, K. o. (2009). *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg (Danmark): Roskilde Universitetsforlag.

Jacobsen, D. I. (2008). *Organisasjonsendringer og endringsledelse (3. opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2007). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W. Damm & søn.

Kunnskapsforlaget. (u.d.). *ordnett.no - Kunnskapsforlaget blå språk- og ordboktjeneste*. Hentet september 16, 2010 fra http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=tingliggj%F8re&search_type=&publications=23

Kunnskapsforlaget. (u.d.). *ordnett.no - Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste*. Hentet november 25, 2010 fra http://ordnett.no/ordbok.html?search=virksomhet&search_type=&publications=2&publications=23&publications=36

Kvale, S., & Birkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

KvalitetsLosen AS. (u.d.). *KvalitetsLosen AS - Veien til kvalitetsstyring*. Hentet oktober 25, 2010 fra <http://www.kvalitetslosen.no/selskapet.asp>

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Patel, R., & Davidson, B. (2007). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Gyldendal Norsk forlag.

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

Rennemo, Ø. (2006). *Levèr og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Report of the World Commission on Enviroment, B. (1987). *Report of the World Commission on Enviroment*. UN Department of Econimic and Social Affars, Divison for Sustanible Development.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays (Ny utgave)*. Oslo: Aschehoug.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torp, P., & Schøne, H. (2005, januar). Opplæring i arbeidslivet. *Et bærekraftig nytt arbeidsliv, kunnskapsstatus og problemstillinger*.

Visma. (u.d.). *Visma Omsorg - Profil*. Hentet november 1, 2010 fra <http://www.visma.no/programvare/for-offentlig-sektor/Losninger-for-tjenesteproduksjon--Fagsystemer/Omsorg/Visma-Omsorg---Profil/>

Wenger, E. (2006, juni). *Etienne Wenger home page*. Hentet september 12, 2010 fra www.ewenger.com

Wenger, E. (2008). *Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzelz Forlag.

7 Vedlegg

Vedlegg 1

Gruppeintervju høsten 2009

1. Hva tenker dere når dere hører ordet ”læring”?
2. Kan du gi noen konkrete eksempler på læringssituasjoner du har vært i.
3. Gi eksempler på muligheter dere har til sosialt fellesskap der dere kan diskutere faglige spørsmål, snakke om erfaringer, ideer m.m.?
4. Hvordan skulle dere ønske at mulighetene for faglig fellesskap burde være?
5. Beskriv din mestringsfølelse i forhold til de utfordringer og belastninger du har i din arbeidshverdag?
6. Hvor betydningsfull opplever du at den jobben du gjør er i forhold til kollegaer, leder og samfunnet forøvrig?

Spørsmålene har utgangspunkt i Knud Illeris sin helhetsmodell for læring i arbeidslivet.

Vedlegg 2

Gruppeintervju høsten 2010

“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”. (Wenger, 2006)

Del 1: Praksisfellesskapet

1. Tilhører du ett eller flere praksisfellesskap, som utløser et felles engasjement for arbeidet? Tegn inn ditt / dine / andres praksisfellesskap.
2. Hvordan fungerer dette fellesskapet?
3. Fortell om praksisfellesskapets kommunikasjonsform og væremåte.
4. Beskriv ditt praksisfellesskaps perspektiv på verden.

Del 2: Læring i praksisfellesskapet / identitetsdannelse

5. Fortell om felles læringshistorier fra ditt / dine praksisfellesskap.
6. Hva opplever du fremmer eller hemmer læring i ditt / dine praksisfellesskap?
7. Opplever du at du har forandret deg etter at du begynte å jobbe ved bo- og dagsenter?

Del 3: Kvalitet og trivselsbegrepet

8. Hva legger dere i ordet:
 - a. Kvalitet
 - b. trivsel
9. Hvordan har dere i fellesskap utviklet en forståelse av kvalitet og trivsel?
10. Gi eksempler på hvordan praksisfellesskapene fremmer eller hemmer kvalitet og trivsel.
11. Hvordan lærer dere opp og tar i mot nyansatte / ferievikarer?

Vedlegg 3

Spørreskjema som angår det psykososiale arbeidsmiljø, våren 2010

Navn/Stilling: _____

Alder: _____ Ansatt antall år: _____

1 = svært lite fornøyd, 2 = litt fornøyd, 3 = middels fornøyd, 4 = godt fornøyd, 5 = svært godt fornøyd

Spørsmål	1	2	3	4	5	Kommentarer
1. Har du tillit til din nærmeste overordnede?						
2. Gir din leder tilbakemelding på hvordan du gjør jobben din?						
3. Hva slags tilbakemelding får du av din leder på den jobben du gjør?						
4. Hvordan vurderer du samarbeidet mellom ledelse og de ansatte i din avdeling/enhet?						
5. Hvordan vurderer du samarbeidet mellom deg og ledelsen?						
6. Hvordan vurderer du samarbeidet mellom deg og dine kolleger?						
7. Er du trygg på dine arbeidskollegaer?						
8. Er det lov å gjøre feil?						
9. Blir du utsatt for erting som du føler er ondsinnet?						
10. Hvordan trives du på din arbeidsplass?						
11. Hvordan opplever du den totale arbeidsmengden?						
12. Mener du sikkerhet og helse er tilstrekkelig ivarettatt på din arbeidsplass?						
13. Blir forslag til forbedringer fra de ansatte fulgt opp av ledelsen?						
14. Er arbeidsforholdene i din avdeling årsak til fravær?						

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

15. Legger de ansatte i din avdeling vekt på at arbeid som utføres skal ha høy kvalitet?					
16. Blir kvaliteten på det arbeidet som gjøres i din avdeling rutinemessig kontrollert?					
17. Hvordan er du fornøyd med måten konflikter blir tatt opp og løst?					
18. Er du en glad og fornøyd person når du går av jobb?					

Dersom du har forslag til hvordan bedriften kan øke trivsel og samhold kan du skrive en kommentar under eller på baksiden.

Spørsmålene har utgangspunkt i spørreskjema fra *Arbeidsmiljø og samarbeid* av Idar R. Andersen, Cappelen akademisk forlag, 1999

Vedlegg 4

Spørreskjema ledergruppen, våren 2010

	Lederteamet har innfridd mine forventinger.	Vi er på vei. Det har skjedd en utvikling.	Lederteamet har ikke innfridd mine forventinger.	Kommentar:
Har du fått innfridd dine forventinger med hensyn til å utvikle felles målsetting?				
Har du fått innfridd dine forventinger med hensyn til å lage struktur?				
Har dere nå fordelt ansvar og arbeidsoppgaver dere i mellom?				
Har dere tydelige, synlige prosedyrer og rutiner?				
Har du fått innfridd dine forventinger med hensyn til å styrke arbeidsmiljøet				
Har dere i dag et bedre samarbeid i lederteamet?				
Klarer dere å signalisere deres nye samarbeidstruktur ut til de ansatte?				
Utnytter dere kompetansen til den enkelte i ledergruppen?				

Hvordan fungerer praksisfellesskapene ved et bo- og dagsenter i Agder, og i hvilken grad påvirker de kvalitet og trivsel?

Har du en opplevelse av å stå sammen med medlemmene i lederteamet?				
Styrker dere hverandre?				
Utvikler dere hverandre?				
Har du en opplevelse av trygghet i lederteamet?				
Er lederteamet en arena, for å ta opp viktige saker, og for å få råd og veiledning?				

Hvordan har opplegget vært denne våren?

Annet:

Spørsmålene er utarbeidet etter data fra kortmetode ledergruppen, våren 2010.

Vedlegg 5

Kortmetode ledergruppen, våren 2010

1. Hvorfor ønsker du en felles arena?
2. Hva er det egentlig denne gruppen skal få til sammen?
3. Er dere en gruppe ledere eller er dere en ledergruppe?
4. Er du/dere beredt på tøffe tak?

Spørsmålene er utarbeidet etter Bjørn Helge Gundersens teori om lederutvikling.

Vedlegg 6

Kortmetode ferievikarer / nyansatte, høsten 2010

1. Fortelle om hvordan du ble tatt i mot, opplært og fikk informasjon i virksomheten?
2. Hva er det arbeidsplassen synes er viktig, hva fokusere den på?
3. Er det noen væremåter eller normer (regler, holdninger) som du reagerer / reagerte på?
4. Opplevde du en tilhørighet til en liten gruppe kollegaer, der dere sammen var engasjert og hadde felles interesse for den jobben som skulle gjøres? Tilhørte du flere slike små arbeidsfellesskap?
5. Var det andre grupperinger – og hvem tilhørte disse?